

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А. М. ГОРЬКОГО

# **ГЕНДЕРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ГЕНДЕРНАЯ ПОЛИТИКА В ВУЗЕ**

Сборник статей

Под редакцией  
Е. Г. Трубиной, М. А. Литовской

Екатеринбург  
Издательство Уральского университета  
2003

ББК С 550.53  
Г 34

*Издание осуществлено при финансовой поддержке Института «Открытое общество» (Россия) в рамках Женской сетевой программы*

Рецензенты: С. Балмаева, А. Усманова

**Гендерные отношения и гендерная политика в вузе:**  
Г 34 сб. статей / Под ред. Е. Г. Трубиной, М. А. Литовской.  
Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. — 358 с.

ISBN 5-7584-0099-8

В сборнике представлены итоги Серии семинаров по гендерной проблематике для преподавателей и административных работников вузов, проведенных в Уральском университете в 2002/03 учебном году. Авторы анализируют изменения в высшей школе, теоретические и методические проблемы, вызванные включением в учебные планы курсов (или отдельных тем), касающихся гендерных вопросов. В книге рассматриваются особенности отношений между коллегами, администраторами, преподавателями и студентами, обусловленные представлениями о «мужественности» и «женственности». Авторы рассуждают о самочувствии преподавательского корпуса вузов, о своей и студентов реакции на теоретические концепции и практические сложности, связанные с гендерными различиями.

Книга адресована социологам, специалистам по высшему образованию и гендерной проблематике, исследователям культуры.

ББК С 550.53

ISBN 5-7584-0099-8

© Коллектив авторов, 2003

## СОДЕРЖАНИЕ

*Елена Трубина. В пределах данности (вместо введения) ...* 5

### 1. ГЕНДЕР В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: СПОСОБЫ ОБСУЖДЕНИЯ И СЛОЖНОСТИ ПРОДВИЖЕНИЯ

*Сергей Ушакин. Университеты (у)власти .....* 16

*Элизабет Шоре. Женщины в системе науки и образования: опыт, достижения и проблемы образовательной политики в Германии и в земле Баден-Вюртемберг .....* 50

*Евгения Баразгова. Гендерные риски современности .....* 61

*Ольга Шабурова. Пространство университета и его гендерные измерения .....* 74

*Мария Литовская. О трех гендерных переделах высшего образования .....* 91

*Елена Трубина. «Гендерный» вопрос в вузе: взаимоналожение перемен и парадоксы адаптаций .....* 102

*Алена Севастеенко. Субъекция как процесс и властный перформанс: гендерное образование и субординация ...* 141

*Татьяна Ладыкина. Интеграция гендерных исследований в преподавание философии .....* 173

*Евгения Баразгова, Ольга Козловская. Женское движение, феминизм и гендерные исследования: от марксизма к постмодернизму .....* 195

*Валерий Ефремов. Гендерные аспекты речевого поведения преподавателя .....* 207

*Виктория Бобылева. Подготовка менеджера высшей школы: гендерный подход .....* 221

*Ли́ка Ры́гина, Елена Роганина. Гендерно-ориентированный подход в подготовке журналистов и специалистов по связям с общественностью .....* 230

*Анна Смирнова. Сравнительный гендерный анализ учебной и досуговой литературы .....* 239

<i>Ирина Ершова. Школьный учитель и преподаватель вуза: гендерное сравнение .....</i>	264
---	-----

## 2. ЛОКАЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ: РЕФЛЕКСИИ И ОЦЕНКИ

<i>Ирина Андреева. Проблемы гендерного неравенства, стратификации, взаимодействия и взаимодополнения в «мужском» вузе: интроспекция личного опыта .....</i>	272
<i>Юлия Серго, Марина Серова. Рефлексия по поводу серии семинаров, посвященных гендерным проблемам высшего образования .....</i>	282
<i>Сергей Борисов. Эмпирические гендерные исследования в провинциальном педагогическом вузе .....</i>	286
<i>Маргарита Гудова. Сравнительный анализ гендерного пространства двух университетов: реалии и мифы ....</i>	291
<i>Елена Гредновская. «Мир общаги» как микрофизика власти .....</i>	301
<i>Наталья Турыгина. Между феминистской теорией и культурными практиками .....</i>	305
<i>Ирина Серова. Практический опыт любви — суть гендерных отношений .....</i>	313
<i>Валерия Мамаева, Анна Денежкина. Гендерные диспропорции в омском вузе: экспертный опрос руководителей .....</i>	318
<i>Наталия Мартишина. Гендерные отношения и процесс формирования мировоззрения .....</i>	327
<i>Ирина Рудакова, Марина Смагина. Гендер и социальные аспекты стереотипизации общественного сознания .....</i>	332
<i>Лариса Кислова. Надежды юношей питают... (гендерная диспропорция на филологическом факультете провинциального университета) .....</i>	337
<i>Юлия Слезкина, Елена Турутина. Гендерное образова- ние в вузах Томска: проблемы и перспективы .....</i>	339
<i>Андрей Хрыкин. Философия vs. феминизм: объектив- ность и местоположенность .....</i>	344
<i>Сведения об авторах .....</i>	353



## **В ПРЕДЕЛАХ ДАННОСТИ (вместо введения)**

«Традиционное образование и обычай ограничивают возможности женщины в мире; поэтому ей приходится вступать в жестокую схватку за свое место в нем, в схватку, в ходе которой не может быть и речи о преодолении пределов данности», — пишет С. де Бовуар в конце «Второго пола». Эти строки особенно вспоминаются сейчас: книга готовится к печати, когда идут вступительные экзамены в вузы. Толпы девушек, в глазах которых горит желание состояться, — примета горячей июльской поры. Девушки превосходят по собранности и энергии своих ровесников-юношей, они точнее представляют, что им сулит получение той или иной профессии. Тем большими травмами чреват предстоящий «обряд перехода» — поступление в вуз. Помимо, увы, неизбежных для любых экзаменов элементов «лотереи» и неискоренимых проявлений коррупции, на политику приема накладывают отпечаток классические «гендерные» предпочтения. Юноши, даже средние подготовленные, нередко получают преимущества при отборе просто в силу их половой принадлежности. Закончив вуз, девушки столкнутся с новыми препятствиями, и прежде всего — с необходимостью совмещения задач строительства карьеры и желания выйти замуж и иметь детей.

Такого рода обстоятельства входят в поле рефлексии гендерных исследований, демонстрирующих, что многое в социальном существовании — повседневная жизнь и предпочтения электората, шансы найти хорошую работу и тревоги пожилого человека, — организовано вокруг фундаментального деления людей на мужчин и женщин. Зафиксированный в понятии «ген-

дер» социальный, культурный и психологический характер этого различия впечатляюще обоснован в ряде интересных социологических и психологических, философских и лингвистических концепций. Создающие их авторы бросают критический взгляд на описанную Бетти Фриден «загадку женственности» — распространенный миф о том, что единственно возможный способ женской самореализации — забота о семье и ведение домашнего хозяйства. С одной стороны, обнаруживается, что разнообразные процессы блокирования интеллектуальных и карьерных притязаний женщин вписаны в социальный порядок. За привычными разговорами об извечном женском предназначении, о высоком долге матери и жены — незаинтересованность социума в поддержании стремлений женщин к получению высокооплачиваемых должностей и престижных, содержательных профессий. Мы нередко читаем либо слышим: «Закончив аспирантуру и претендуя на немногочисленные преподавательские вакансии, молодые женщины столкнулись с гендерной дискриминацией». Понятно, что если бы у работодателей была возможность, то они всегда предпочитали бы молодых или среднего возраста мужчин такого же возраста женщинам. Заметим, их опасения отнюдь не ограничиваются предсловутым «выйдет замуж — уйдет в декрет — родит ребенка — потом ребенок будет болеть, а она — сидеть на больничном». Если такого рода соображения многим из нас довелось слышать в свой адрес непосредственно, то существует целый ряд не высказываемых, но прочных убеждений (и предубеждений) в отношении женского пола. Они влияют как на отношения нанимателей и нанимаемых, так и на отношения коллег-мужчин и коллег-женщин. Связаны ли они с тем, что мужчины и женщины различны «от природы»? Вероятно. Но они также связаны и с тем языковым миром, в котором мы все обитаем, где природное получает не только наименование, но и оценку. Природой тебе дана возможность родить ребенка, но именно общество и культура определяют, как эта счастливая возможность скажется на твоих шансах на рынке труда или в кругу коллег-профессионалов. Поэтому, говоря о «гендерной дискриминации», мы имеем в виду половую идентичность индивида в ее тесной связи с обществом и культурой, а используя слово «гендер», препятствуем сведению социальных различий к физическим биологическим различиям.

С другой стороны, в рамках гендерных исследований рассматриваются серьезные изменения к лучшему в положении женщин, в том числе и на постсоветском пространстве. Высокий уровень женской занятости, растет число женщин, пробуящих себя в бизнесе и менеджменте, медленно, но неуклонно увеличивается число женщин на руководящих постах в правительстве, крупных компаниях, изменяется социально-психологический климат, что выражается в нарастании популярности образа активной, целенаправленно пробующей себя на разных поприщах (или не останавливающейся на достигнутом в рамках одного) женщины. Немало таких женщин занято в вузах. Вузы, иначе говоря, оказываются местом весьма высокой концентрации «ролевых моделей» для девушек. И в вузах же ведутся гендерные исследования, а гендерные аспекты современного существования становятся распространенным компонентом стандартных учебных курсов или предметом курсов специальных. Стали ли сегодня такого рода исследования и курсы легитимной частью гуманитарного и социального знания — другой вопрос. О маргинальности в нашей стране знания, продуцируемого феминистами и специалистами по гендеру, немало говорилось и писалось<sup>1</sup>. Тем не менее интерес к этому знанию нарастает, что отражается в количестве проводимых конференций, издаваемых книг, студентов, посещающих специальные курсы и избирающих «проблемы пола» в качестве тем своих курсовых и дипломных работ.

Исследовательские интересы воплощаются в хороших результатах только при наличии достаточных ресурсов. Исследователи и организаторы поворачиваются за источником финансирования, как подсолнух за солнцем (эта точная метафора принадлежит Нине Брагинской). Понятно, что переживаемый сегодня гендерный бум объясняется не столько чудесным прозрением научного сообщества в отношении размаха полового угнетения, сколько финансовыми возможностями, открытыми для тех, кто занимается этой проблематикой. В результате в стране уже существуют несколько успешно работающих гендерных центров (в Санкт-Петербурге, Самаре, Саратове, Новосибирске; недавно такой центр открылся и в нашем университете). Возможностями оплаченного участия в гендерных конференциях, летних школах, семинарах воспользовались уже сотни наших коллег. Если студенты заводят речь о перспекти-

вах стажировки или магистратуры на Западе, то мы обращаем их внимание на то, что в программу «гендерные исследования» попасть проще, чем в какую-то еще. Можно, конечно, стать в пуристки-презрительную позу и игнорировать эту ситуацию и возможности, которые она открывает. Но, наверное, у нас не остается выбора: похоже, что тенденции глобализации оказывают на интеллектуальный труд повсеместное воздействие, и в нашей профессии сложно состояться, не будучи грантосискателем. Бесспорно, такого рода активность предполагает установление сложного, трудно достижимого равновесия между долговременными научными интересами и требованиями конъюнктуры. Будь то правительства или частные фонды, в своей грантовой политике они поддерживают те направления, которые кажутся им более необходимыми в данной экономической, политической и социальной ситуации. Поэтому, видимо, стоит продолжать попытки найти золотую середину между вынужденной научной ангажированностью постсоветских гендерных исследований и критическим потенциалом феминизма, воздерживаясь от слепого копирования концептов и теорий.

Эта книга подытоживает работу Серии тематических семинаров по гендерной проблематике для преподавателей вузов и административных работников Уральского региона. Семинары, в свою очередь, явились логическим продолжением цикла международных конференций по гендерной проблематике. Проходившие в Уральском государственном университете им. А. М. Горького под общим названием «Русская женщина», конференции каждый год делали фокусом своего рассмотрения тот или иной аспект отношений полов и продемонстрировали, что проблематика гендерных различий и их репрезентации в культуре поистине неисчерпаема. Подготовленные по материалам конференций сборники тезисов получили известность и положительную оценку<sup>2</sup>. *Международный* характер конференций позволил участникам познакомиться с представителями европейских и американских университетов — авторами работ по гендеру, непосредственно вовлеченными в преподавание гендерной проблематики в антропологическом, социологическом, культурном и литературоведческом контекстах. Конференции показали и то, что только *междисциплинарное* освоение гендерной проблематики может способствовать преодолению инертности дисциплинарной логики — феномена, су-

щественно блокирующего процесс включения новых сюжетов и проблем (и прежде всего гендерных) в рамки большинства традиционных предметов социально-гуманитарного цикла. Наконец, *межрегиональный* характер конференций (основными участниками которых были преподаватели провинциальных вузов из регионов Подмосквья, Поволжья, Урала и Сибири) способствовал оформлению нового гуманитарного движения, смысл которого — не только в повышенном внимании к «гендеру», но и в преодолении слабости междисциплинарной и межрегиональной коммуникации, неразвитости общегуманитарного интеллектуального пространства России.

Проведенные, также в УрГУ, в 2002/03 учебном году и спонсированные Женской сетевой программой Института «Открытое общество» семинары были нацелены на достижение более глубокого понимания преподавателями и администраторами вузов многомерности межполового неравенства в высшем образовании и осмысление ими возможностей обновления взаимоотношений полов в практике преподавания, профессиональной жизни и управленческих ситуациях. Главным результатом нашей работы мы считаем *создание контекста*, в котором впервые (в нашем регионе) подробно обсуждаются гендерные аспекты жизни высшей школы, — с привлечением опыта преподавания гендерных дисциплин, с рефлексией отношений между коллегами, с элементами диалога между деканами и проректорами и рядовыми преподавателями. Активные участники семинаров стали в своих вузах инициаторами обсуждения соответствующих проблем среди коллег, организуя дискуссии и привлекая внимание к значимости гендерных вопросов. Немаловажна и роль, которую семинары сыграли в укреплении горизонтальных связей между преподавателями одних и тех же дисциплин: проживая в разных городах и, как правило, редко позволяя себе деловые поездки, они завязали (или закрепили) на семинарах профессиональные связи. В качестве обязательного условия участия в семинарах коллегам было предложено либо написать большую содержательную статью по гендерной проблематике, либо ограничиться небольшим эссе, в котором содержались бы элементы «гендерного мониторинга» ситуации в том вузе, где они работают. Сложности, с которыми они столкнулись, пытаясь артикулировать свой опыт, — как вслух (на семинарах, в ходе круглых столов), так и пись-

менно (работая над эссе), не случайны. Специфика гендерных отношений в вузах, где, казалось бы, сосредоточено максимальное число способных к рефлексии индивидов, оказывается нередко «слепым пятном», будучи заслоненной большим числом более насущных проблем. Суждения участников семинаров можно суммировать двояко. С одной стороны, размышления об отношениях полов стали индикатором самочувствия преподавательского корпуса в целом и привели к заключению о том, что руководители образования всех уровней — от национального министерства образования до кафедры — должны активнее принимать во внимание моральное состояние, характер мотиваций, интеллектуальный уровень, вызовы повседневности, с какими сталкивается сегодня преподавательский корпус. С другой стороны, попытки читать гендерные курсы и обсуждать гендерные проблемы людьми, не получившими для этого специальной профессиональной подготовки (а потому не связанными соображениями цеховой солидарности), позволили им занять в отношении гендерного дискурса здравую скептическую позицию и заметить, к примеру, что связанная с ним (и значительная) настороженность объясняется не только недостаточной продвинутостью патриархального большинства, но и самого этого дискурса закрытостью, отсутствием среди его представителей видимой готовности к диалогу с теми, кто стоит на иных позициях. Не оспаривая профессионализм авторов, немало сделавших для того, чтобы ключевые тексты и главные идеи феминизма стали известными в нашей стране, участники, тем не менее, замечали, что недостаточно усилий предпринимается для того, чтобы это знание осмысленно соединить с «родными осинами», что обилие западных имен, цитат, понятий, искусно вплетенных в профессиональные тексты, увы, не складывается в более или менее постижимую картину.

В *первом разделе* сборника представлены статьи, посвященные исследованию различных аспектов вузовской жизни с учетом отношений полов. Раздел открывает статья *Сергея Ушакина*, в которой рассматриваются политические аспекты производства научного знания в современных университетах, зависящие, во-первых, от носителей знания, и, во-вторых, от особенностей собственно знания. На примере двух ключевых тенденций в американском высшем образовании последних двух десятилетий (гендерные исследования и постколониализм) ав-

тор вскрывает противоречие, заложенное в основе университета как образовательного института: вопреки названию и декларациям, университет выражает корпоративные интересы. *Элизабет Шоре* в своей статье рассматривает, как в современной Германии формируются и функционируют программы поддержки женщин-ученых, особое внимание уделяя необходимости и правомочности подобного рода программ, хотя они и направлены на поддержку, казалось бы, одного из самых защищенных слоев населения. *Евгения Барзгова* сосредотачивается на издержках, с которыми сопряжено приспособление современных индивидов к новым конфигурациям семейных ролей, как супружеских, так и тех, что складываются между родителями и детьми, фиксируя неравномерность изменения связанных с полом ценностей у мужчин и женщин. Проблему гендерной асимметрии в вузе исследует *Ольга Шабурова*, сравнивая ценностные установки и мотивацию двух поколений женщин-ученых и вузовских преподавателей и обращая внимание на то, что существенные ее проявления не воспринимаются многими как дискриминация, но у одних — преподавательниц старшего поколения — рождают сожаления о том времени, когда вузы были более мужскими, а другими — вузовской молодежью — считаются данностью. *Мария Литовская* выделяет в истории советской высшей школы несколько фаз распределения гендерных ролей, в соответствии с которыми строились отношения между коллегами, администрацией и студентами, подробно останавливаясь на причинах, по которым высшие административные посты в вузах не только закрыты, но и не привлекательны для женщин. *Елена Трубина*, настаивая на необходимости использования конструктивного потенциала феминистской идеологии в отечественном контексте, обращает внимание на сложности, сопряженные с институционализацией женских исследований и использованием феминистской педагогики, а также помещает гендерное просвещение в широкий контекст трансформаций, повсеместно претерпеваемых университетами. Гендер в практике образования и его формирование с учетом существующих сексуальных различий, иначе говоря, ограничения, накладываемые на сексуальность преподавателей и студентов самим институтом образования, является предметом философской статьи *Алены Севастеенко*. Автор, опираясь на идеи Джудит Батлер, белл хукс и других, разбирает сложности

профессиональной самоидентификации педагога, обращая внимание как на непродуктивность замалчивания эротических обертонов деятельности педагога, так и на наивность мнения о том, что женщины в вузе лишь пассивно претерпевают властные отношения. В статье *Татьяны Ладыкиной* речь идет о том, каким образом результаты гендерных исследований встраиваются в традиционную структуру философского образования, вызывая необходимость модифицировать основания эпистемологии, этики, социальной философии и других дисциплин. *Ольга Козловская и Евгения Баразгова* усматривают причины противоречивой и часто недоброжелательной реакции на феминизм в широких кругах, а также снижение политического градуса современного женского движения в сложностях, привнесенных в феминизм складыванием и институционализацией гендерных исследований. О возможностях пробуждения у студентов чувствительности и терпимости к гендерным различиям в рамках стандартных курсов (таких как культура речи) рассуждает *Валерий Ефремов*. Гендерные стереотипы, как бы неуклонно они в социуме ни воспроизводились, могут быть проблематизированы, если сохранять их в фокусе преподавательского внимания и демонстрировать в речевом поведении. Пониманием ограниченной возможности гендерного просвещения уже гендерно социализированной вузовской аудитории пронизаны тексты многих авторов этого сборника. Осмысление мужчин и женщин в терминах несовместимых различий складывается задолго до того, как человек начинает учиться в вузе. *Виктория Бобылева* обращается к сложностям профессиональной подготовки менеджера, состоящим в том, что реализация карьерных амбиций женщин, в частности овладение ими управленческими знаниями и навыками, означает вхождение в традиционно мужской мир. В статье *Лики Рыгиной и Елены Роганиной* речь идет об успешном опыте чтения разработанного ими специального курса о гендерных репрезентациях в рекламе, включающего демонстрацию неизбежного для последней «сексизма». Две стороны взаимосвязи вуза и школы в осуществлении процессов гендерной социализации разбирают *Анна Смирнова и Ирина Ершова*. Анна Смирнова в своей статье, базирующейся на контент-анализе школьных учебников и энциклопедий для мальчиков и девочек, показывает широкое распространение патриархальных стереотипов (согласно которым



мужчинам отведено публичное пространство, а женщинам — приватный мир семьи) как в учебной, так и в досуговой литературе. Ирина Ершова сравнивает складывающиеся у учащихся и студентов образы школьных учителей и вузовских преподавателей и приходит к выводу, что возникшие в средней школе гендерные стереотипы хотя и сохраняются в студенческом возрасте, но подвергаются существенной трансформации.

Во *втором разделе* книги собраны статьи и эссе участников семинаров, а также некоторых других авторов, решившихся высказаться по поводу того, как складываются отношения полов в конкретных коллективах и в чем состоит гендерная политика администрации, что сулит студентам гендерное просвещение и каковы перспективы преодоления существующих предрассудков и диспропорций. Если *Ирина Андреева* фиксирует драматические коллизии, с которыми сопряжено пребывание женщин в «мужском» коллективе, то *Юлия Серго* и *Марина Серова*, напротив, описывают издержки «матриархатной» модели властных отношений, преобладающей на женских кафедрах. Если *Наталья Мартишина*, базируясь на своем и коллег социологических исследованиях, утверждает, что девушки-студентки демонстрируют более точное и зрелое, чем у юношей, понимание ценности образования, то *Андрей Хрыкин*, основываясь на наблюдениях за жизнью своей студенческой группы, подчеркивает спорность присущей девушкам старательности в изготвлении конспектов: в том, чтобы продуктивно участвовать в дискуссиях, выражая свои, а не «заданных» авторов, мнения, они ему кажутся не очень заинтересованными. Если *Елена Гредновская*, ретроспективно вглядываясь в мрачный быт обычного университетского общежития, усматривает в тамошних структурах повседневности прямую иллюстрацию известных идей М. Фуко о Паноптикуме, то *Ирина Серова* оптимистически ратует за то, чтобы пестовать в отношениях полов добрые чувства и совместное благоговение перед жизнью. Тогда — в «общаге» или в отдельной квартире — человеку будет с кем разделить подступающую старость. *Сергей Борисов* знакомит с фрагментом своей интеллектуальной автобиографии, правомерно считая ее репрезентативной для общего процесса постепенной легитимации проблем гендерной социализации как самостоятельного предмета социологического исследования, а *Наталья Турыгина* с высоты обретенных в «гендерной» маги-

стратуре знаний и убеждений оценивает как обнадеживающие тенденции культурной жизни, так и глубину гендерных стереотипов мужчин-интеллектуалов. Сложную игру метафор и мифов, предрассудков и реалий стремительно коммерциализующегося существования демонстрирует в своем сравнительном исследовании пространства двух главных вузов Екатеринбурга *Маргарита Гудова*. *Ирина Рудакова* и *Марина Смагина* пытаются оценить перспективы самореализации индивида в связи с вплетенностью гендерных отношений и ролей в сложные соединения современных социальных связей, а *Лариса Кислова* рассуждает о самочувствии молодых людей, избравших для себя такой заведомо женский факультет, как филологический. *Валерия Мамаева* и *Анна Денежкина* основывают статью на материалах опроса, проведенного ими среди руководителей одного из омских вузов, и показывают, что заведующие кафедрами и деканы единодушны как в убеждении, что увеличение мужской части коллективов необходимо и желательно, так и в понимании того, что в обозримом будущем это невозможно из-за тяжелых времен. Этим и объясняется отсутствие у большинства из них выраженной гендерной политики. Похожие тенденции в вузах Томска отмечают *Юлия Слезкина* и *Елена Турутина*, показывая их связь с общей демографической ситуацией в городе и полагая, что наращивание числа читаемых гендерных курсов могло бы минимизировать издержки этой ситуации.

\*\*\*

Не так уж часто профессиональная жизнь дает шанс ощутить чувство солидарности с ближним. За возможность такую солидарность испытать — огромная благодарность тем, кто — в качестве докладчиков, участников, авторов, спонсоров, организаторов и сочувствующих — сделал семинары и эту книгу возможными.

*Август, 2003*

<sup>1</sup> См., например: *Е. Здравомыслова, А. Темкина*. Введение. Феминистский перевод: текст, автор, дискурс // Хрестоматия феминистских текстов / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб., 2000. С. 26.

<sup>2</sup> *Русская женщина: Предназначение и судьба: Материалы теорет. семинара*. Екатеринбург, 15 мая 1998 г. / Ред. Н. А. Купина, М. А. Литовская. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1998; *Русская женщина-2: Женщина гла-*

зами мужчины: Материалы теорет. семинара. Екатеринбург, 25 мая 1999 г. / Ред. Н. А. Купина, М. А. Литовская. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999; Русская женщина-3. От кухарки до музы: женщина в культуре: Материалы теорет. семинара. Екатеринбург, 24 мая 2000 г. / Ред. М. А. Литовская. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000; Гендерный конфликт и его репрезентация в культуре: Мужчина глазами женщины: Материалы конф. «Толерантность в условиях многоукладной российской культуры». Екатеринбург, 29–30 мая 2001 г. / Ред. М. А. Литовская. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001.

# 1. ГЕНДЕР В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: СПОСОБЫ ОБСУЖДЕНИЯ И СЛОЖНОСТИ ПРОДВИЖЕНИЯ

Сергей Ушакин

## УНИВЕРСИТЕТЫ (У) ВЛАСТИ

В течение более восьми веков под «университетом» в обществе понималось своего рода дополнительное тело, которое общество хотело и держать вовне, и одновременно не отпускать от себя, хотело и дать ему свободу, и поставить под свой контроль. Это двойственное основание предполагало, что университет станет *представлять* общество. И в определенном смысле ему это удалось: он воспроизвел сценографию, взгляды, конфликты, противоречия, игру и различия общества, как и его стремление к органическому единству в виде тотального тела... Но этот артефакт, который является университет, с относительной автономией технического аппарата, аппарата машины и протезного тела, *отражал* общество, только лишь предоставляя ему возможность для отражения, что значит — для дистанцирования. И это время для отражения — в данном случае — означает не только то, что внутренний ритм университетского аппарата относительно независим от социального времени... Время для отражения — это также и возможность обратиться к самим условиям отражения....

*Жак Деррида*

Многомная история Оксфордского университета, которая начала выходить в свет в середине 1980-х гг. в Великобритании, уже на первой странице первого тома содержит показательный вывод. Р. Соверн, историк английской системы образования периода средневековья, пишет об Оксфордском университете: «Сложно назвать какую-либо иную причину, кото-

рая повлияла бы на развитие высшей школы так же сильно, как необходимость удовлетворения потребностей правительства»<sup>1</sup>.

Безусловно, взаимосвязь образования и политики — явление давно и безоговорочно признанное: хотя отечественному законодательству в области просвещения далеко до английского, по нему тоже можно отчетливо проследить смену политических потребностей и приоритетов очередного правительства. Взаимосвязь, повторяю, очевидна. Проблема, однако, не в *факте* существования довольно устойчивого симбиоза политики и просвещения, а в том, какова *природа* этого «политпросвета». Почему разные политические режимы отдают предпочтение разным структурам образования и разным конфигурациям знания, которые эти образовательные структуры производят? Или чуть иначе: почему — используя идею Деррида, озвученную в эпиграфе, — социально-политические режимы находят необходимой и существенной институционализацию и «времени отражения», и самого «отражающего аппарата»? Какова природа этой политической, если так можно сказать, «привлекательности», этого политического «компонента» *образовательной* деятельности? Обусловлена ли она — природа — тем положением, которое занимают образовательные структуры в ряду других институтов? Или этот политический компонент является неизбежной составляющей самой образовательной — *отражающей* — деятельности? Другими словами, относится ли склонность образовательных структур к политической ангажированности к свойствам «благоприобретенным», вернее, приобретенным «ради блага» самого же образовательного процесса? Или «воля к знанию», по словам Мишеля Фуко, есть лишь более изощренный вариант «воли к власти», есть естественная составная часть того, что Деррида называет «условиями отражения»?

На мой взгляд, функциональный анализ социальных институтов и анализ структурной логики внутренних условий и внутренних взаимосвязей, обеспечивающих существование этих систем, позволят ответить на эти вопросы. Как правило, существование знания в любой из его форм — гипотез, версий, теорий, кодексов и т. д. — предполагает три уровня: уровень более или менее рациональной *интерпретации* опыта, уровень его *распространения*, и уровень *использования*. Иными словами, включает в себя творческий, информационный и приклад-

ной аспекты, отражающие социальную специфику различных сторон гносеологической деятельности<sup>2</sup>. Традиционно именно два первых уровня — уровень производства и уровень распространения знания — являются прерогативой образовательных институтов. В рамках данной статьи речь пойдет лишь об одном из них, а именно о политической специфике университетов, занятых не столько педагогической, сколько научной деятельностью.

#### ВСЕОБЩНОСТЬ ЧАСТНОГО:

##### *об универсальности университетов*

Идея о том, что именно сфера образования является сферой формирования новых парадигм мышления и поведения, источником так называемого «инновационного» развития, — идея очевидная и далеко не новая<sup>3</sup>. Однако обычно за рамками подобной концепции университетов как «двигателей прогресса» остается один немаловажный аспект. А именно: «прогрессистская» функция университетов зачастую рассматривается как функция политически нейтральная и «взвешенная».

Открытые проявления политической позиции университетов обычно трактуются как «отклонение» от беспристрастного поиска «объективной» истины, «отклонение» от того, что Веблен называл «непредвзятым обучением» (*disinterested learning*)<sup>4</sup>. «Политизация» университетов, таким образом, понимается как явление внутренне чуждое высшей школе, привнесенное *извне*, навязанное *свыше*. Либо политическая активность воспринимается как попытка *конкретных* научных деятелей экстраполировать свои *конкретные* политические интересы на то или иное академическое сообщество *в целом*. Примеров, подтверждающих данный вывод, можно найти немало как в давней, так и недавней истории. Приведу лишь два из них. Демонстрируя указанный макроподход, Дж. К. Гэлбрейт, например, писал в 1971 г.: «Не профсоюзы, не независимые интеллектуалы, не пресса, и даже не бизнесмены, а университеты возглавили оппозицию Вьетнамской войне, способствовали уходу из политики Президента Джонсона и ускорили вывод наших войск из Вьетнама. Именно университеты лидируют в борьбе против крупнейших корпораций по проблемам загрязнения окружающей среды. И именно университеты на последних выборах в Конгресс отправили в от-

ставку наиболее отъявленных временщиков, воинствующих подхалимов и ястребов»<sup>5</sup>.

Любопытна логика данного рассуждения. Вернее, ее морально-этические аспекты. Если участие в политической борьбе таких традиционных «игроков», как профсоюзы, пресса, независимые интеллектуалы и люди бизнеса, — дело вполне привычное и естественное, то открыто сформулированная политическая позиция университетов рассматривается если не как явление из ряда вон выходящее, то, по крайней мере, как явление не совсем обычное. Дело даже не в том, что, говоря о политическом протесте высшей школы в 1960-х гг., Гэлбрейт — намеренно или невольно — оставил за скобками ту роль, которую сыграла узкоцеховая заинтересованность образовательных институтов в прекращении мобилизации студентов в армию. Суть в том, что участие университетов в политическом процессе подается как событие, вызванное ситуацией, в которой все другие политические силы проявили свою политическую недееспособность. Политизация университетов, в итоге, признается политизацией *вынужденной*.

Отношение к университетам со стороны Маргарет Тэтчер в период ее политического руководства Великобританией может служить типичным примером «персонализации», примером попытки свести политический компонент высшей школы до «микроуровня» личностных особенностей преподавателей. Премьер-министр заметила однажды: «Некоторые академики и интеллектуалы... вырабатывают нечто, что я бы назвала отравой... молодые люди, изо всех сил стремящиеся попасть в университеты, придя туда, обнаруживают, что эти академики и интеллектуалы разрушили все сколько-нибудь приличные ценности»<sup>6</sup>.

В своих попытках перенести акцент с морально-политического диссидентства *высшей школы* на уровень морально-политического диссидентства *профессуры* М. Тэтчер была, разумеется, не одинока. Более чем за сто лет до нее *Особое совещание* в России пришло к тому же выводу. Профессорские коллегии, отмечало *Совещание* в 1874 г., не обнаруживают должного сознания своих отношений к правительственной власти и не имеют того охранительного такта, который необходим для поддержания внутреннего дисциплинарного строя заведений; они пренебрегают нравственными способами влияния на уча-

щихся и даже нередко способствуют, сознательно или бессознательно, водворению в среде своих слушателей неправильных понятий об их положении в заведении и их отношениях к начальству<sup>7</sup>.

Очевидно, что, сводя политизацию и ангажированность образовательных институтов к действию макроструктур или к персонифицированным проблемам профессуры и студенчества, традиция подобного рода выводит сам университет за скобки политических уравнений.

Мне бы хотелось представить несколько иную трактовку политической деятельности университетов. На мой взгляд, причины политизации высшей школы имеет смысл искать как в характере *«аппарата* отражения», т. е. в особенностях структурных позиций самих *носителей* знания<sup>8</sup>, так и в исторических особенностях конкретного «отражения», т. е. *знания*. Остановлюсь подробнее на анализе этого положения.

Как правило, в каждом сообществе есть особая категория лиц, целью которых является доступное для масс объяснение сущности происходящего, происшедшего и будущего. Со временем простая каталогизация и прямая экстраполяция имеющихся данных («отражений») начинает приобретать новые формы. Процесс их обработки обнаруживает свою собственную логику вне зависимости — или в достаточно слабой зависимости — от характера отражаемого. В итоге возникает основа для формирования социальной группы, озабоченной не столько проблемами адаптации знания к существующим социально-политическим институтам, сколько дальнейшим развитием и расширением обнаруженных взаимосвязей, чередований, комбинаций фактов, событий и явлений и их интерпретаций.

Вполне естественно и то, что рано или поздно эта группа сталкивается с проблемами профессиональной преемственности, собственного социального статуса и специфичности своих интеллектуальных, социальных и, в конце концов, политических интересов. Так возникает основа для организационного и институционального оформления интеллектуальной деятельности. В результате — история университетов и общества есть история взаимовлияния и взаимообусловленности. Несомненно, эта тесная связь есть нечто более прочное, чем простое выражение господствующих идеологических и политических ре-



жимов. Для подтверждения этого тезиса я кратко остановлюсь на истории возникновения и развития трех старейших университетов Европы — Болонского, Парижского и Оксфордского.

Однако прежде чем перейти непосредственно к конкретным фактам, необходимо затронуть проблемы более общего порядка. А именно — проблемы истории возникновения университетов как образовательных *институтов*, проблемы изначальной направленности, интенциональной заданности этой организационной формы.

Небольшой этимологический экскурс позволит прояснить некоторые аспекты истории университетов, забытые в процессе их многовекового развития. Традиционно *университет* как институт соотносится с *универсальностью* представленных в нем отраслей знания<sup>9</sup>. Например, классическая работа «Идея университета», написанная Джоном Генри Ньюманом в середине XIX в., в которой он сформулировал основные принципы современной (светской) высшей школы англоязычного мира<sup>10</sup>, начинается следующей фразой: «Взгляд на Университет в данных речах сводится к следующему: это место для *обучения* универсальному *знанию*»<sup>11</sup>. Показателем того, насколько глубоко идея об универсальности знания в университетах проникла в массовое (да и академическое) сознание, могут служить еще два *нормативных* толкования понятия «*университет*».

*Современный словарь иностранных слов* этимологическим корнем слова *университет* называет латинское *universitas* — *совокупность*. А сам *университет* понимается как «высшее учебно-научное заведение, объединяющее в своем составе несколько факультетов, на которых представлена совокупность различных дисциплин, составляющих основу научного знания»<sup>12</sup>. Владимир Иванович Даль в своем словаре определял *университет* как «высшую школу, учебное заведение по всем отраслям науки»<sup>13</sup>.

Исторические факты, однако, свидетельствуют о том, что изначально подобного рода ассоциация высшей школы с «дисциплинами, составляющими основу научного знания», не была столь очевидной. Х. Дент, например, указывает, что термин *universitat vestra*, означающий «все вы», «все из вас», был обиходной словесной формулой, используемой в документах торговых и других профессиональных гильдий для обозначения

их членов<sup>14</sup>. На это же указывает и Стэфен Ферулло: «В условиях средневековой юридической практики под словом “*университет*”, означавшим “*гильдия*” или “*корпорация*”, понималась любая группа лиц, имеющих коллективный статус и занятых совместной деятельностью любого рода»<sup>15</sup>.

То есть, в современной терминологии, под университетом изначально понималась группа людей, имеющая статус юридического лица и способная осуществлять самоконтроль за поведением и количеством членов своего сообщества. Например, в Болонье в 1166–1177 гг. существовала группа лиц под названием *universitas populi Bononiae* («гильдия граждан города Болоньи»), в состав которой входили члены городского правления<sup>16</sup>.

Само же *учебное* заведение, как правило, именовалось *studium*. В том случае, если студенты набирались из местного населения, *studium* фигурировал как *studium particulare*, либо как *studia generalia provinciae* или *studia communia*<sup>17</sup>. Если же студенты представляли более обширную географию, то учебное заведение называлось *studium generale*. Прилагательное *generale* указывает и еще на один аспект. *Studium* становился *studium generale* лишь тогда, когда за ним стояло лицо, чьи права носили всеобщий, не связанный с локальными различиями и делениями, характер — например, Папа Римский или император<sup>18</sup>. Очевидно, что ни в отношении *universitas*, ни в отношении *studium generale* речи об *универсальности знания* не возникало. Специфика знания во многом отражала специфику его обладателя: уровень гносеологических *претензий* носителя знания, как правило, соответствовал социальному *статусу* самого носителя.

Лишь тогда, когда преподаватели и/или студенты *studium* приобретали статус профессиональной гильдии, *studium* в итоге превращался в университет. Однако в течение длительного времени эти две организационные структуры существовали параллельно и автономно. *Studium generale* в Париже, например, просуществовал в этом качестве более ста лет, прежде чем обрел свой собственный *universitas*. Когда в 1229 г. парижский *studium generale* был временно закрыт, *universitas* бывших преподавателей и студентов Парижа продолжил свое существование на базе других учебных заведений<sup>19</sup>.

Лишь к концу XIV в., когда, с одной стороны, оформление

горожан в гильдии и цеха стабилизировалось, а с другой, власти городов предприняли целый ряд законодательных мер по переводу легких на подъем студентов и преподавателей на «оседлый» образ жизни, под *университетом* стали понимать исключительно совокупность людей, занятых обучением и исследованиями в специально отведенном для этого *месте*. Иными словами, понадобилось почти два века для того, чтобы в ходе риторической эволюции два разных термина, описывающие соответственно юридический статус конкретных лиц (*universitas*) и географическую специфику абитуриентов (*studium generale*), слились в один (*университет*). Термин, успешно маскирующий под всеобъемлющим определением как локальный характер производимого знания, так и цеховую форму защиты корпоративных интересов<sup>20</sup>. Рассмотрим на конкретных примерах, как протекала эта метаморфоза частного во всеобщее.

#### В ТЕНИ ВЛАСТИ:

##### *университет как форма выживания*

Как известно, первые университеты возникли в XII–XIII в. на территории Европы. Три из них — в Болонье, в Париже и в Оксфорде — заложили институциональную структуру сегодняшней высшей школы. Изначально структура эта была далека от унификации. Так, университет в Болонье, возникший между 1190 и 1200 годами, был результатом объединения студентов в *universitas scholarium*, самостоятельно нанимавший учителей и оплачивающий их труд. По мнению Дж. Хайда, английского исследователя европейской системы образования, объединение студентов Болоньи в профессиональную гильдию являлось лишь одним из многочисленных примеров «корпоративного строительства», столь типичного для городов Италии XII–XIII вв.<sup>21</sup> Иначе говоря, истоки истории (итальянских) университетов следует искать вовсе не в области организационных попыток человечества по оформлению накопленного им интеллектуального богатства. Причины были намного прозаичнее. Подобно сапожникам и менялам денег, студенты начали аналогичный процесс самоорганизации в целях защиты собственных интересов, будь то вопросы арендной платы, организация похорон умерших сокурсников<sup>22</sup> или взаимная оборона от грабежей и насилия<sup>23</sup>.

Проблема коллективной, или, вернее, корпоративной безопасности была одной из важнейших. Далеко не случаен тот факт, что наиболее активными студентами стали иностранцы, приехавшие для обучения в Болонью. Как замечает Хайд, «*первый* студенческий университет поэтому был университетом, состоящим из иностранных студентов»<sup>24</sup>. Примером того, как студенчество и профессура Болоньи пытались найти выход в условиях отсутствия поддержки со стороны местных структур и традиционных организаций, может служить факт непосредственного участия императора Фридриха Барбароссы в юридическом оформлении Болонской школы права. В 1155 г. во время своего пребывания в Италии Барбаросса встретился со студентами и преподавателями школы права, которые умоляли его встать на защиту иностранных студентов, приехавших в Италию для изучения юриспруденции. Барбаросса немедленно издал документ, по которому профессора гражданского права и их студенты получали гарантию беспрепятственного передвижения и безопасного проживания в местах обучения. Любому, посягнувшему на имущество иностранного студента или профессора, грозил штраф, в четыре раза превышающий размер нанесенного ущерба<sup>25</sup>.

Сходные проблемы безопасности испытывало и университетское сообщество в Оксфорде. Когда в 1209 г. горожане, с предельной нелюбовью относящиеся к оксфордцам, устроили самосуд, повесив двух (по другим сведениям — трех) членов гильдии, гильдия отреагировала на это прекращением занятий и практически в полном составе переехала в Кембридж, Реддинг и ряд других, менее воинственных мест<sup>26</sup>. Важно при этом то обстоятельство, что вопрос о *справедливости* конкретных актов насилия или судебных мер, предпринятых со стороны горожан по отношению к университетам, не возникал. Первостепенной была проблема юридического статуса университетской публички, ее места в сложившейся социально-политической и правовой иерархии средневекового общества, иными словами — проблема *неподсудности* университета общегражданским нормам.

Ситуация в Париже складывалась несколько иначе. В отличие от Болоньи структурирующим центром интеллектуальной жизни здесь стали не студенты, а преподаватели. Наличие нескольких крупных церковных школ привлекало потенци-

альных студентов разнообразием предметов. В то же время либеральная политика парижских городских властей по выдаче лицензий на право обучения и почти полное отсутствие контроля за содержанием обучения со стороны властей религиозных сделали Париж одним из наиболее интересных мест для средневековых преподавателей. Существовала и еще одна немаловажная причина, благодаря которой Париж довольно быстро превратился в крупнейший образовательный центр Европы. Как замечает Ферулло, присутствие в городе короля и его двора служило мощным магнитом, притягивавшим в Париж многочисленных исследователей и студентов: «Без королевской поддержки и одобрения Парижу никогда бы не удалось стать одним из крупнейших центров просвещения»<sup>27</sup>.

О тесной взаимосвязи университетов и королевской власти речь пойдет чуть ниже, пока лишь замечу одно. За многочисленные привилегии, дарованные Двором, парижским школам, естественно, приходилось платить. Плата заключалась в идеологическом обеспечении правящего режима. Риторика политических теоретиков того времени поражает универсальностью — в данном случае в буквальном смысле этого слова — своих приемов. В начале XIII в. современникам Филиппа Августа Париж виделся очередным Римом, продолжающим поступательное развитие человечества, начатое в Египте и Греции. Преемственность власти (*translatio imperii*), таким образом, увязывалась с преемственностью познания (*translatio studii*)<sup>28</sup>.

К концу XIII в. оформился и характер взаимоотношений между университетами и светской и духовной властями. Общепринятой стала практика, при которой звание *studium generale* могло быть присвоено институту изначально только Папой Римским, а позже — императором Священной Римской империи, королем или местными городскими властями<sup>29</sup>. О роли властей в формировании университетской структуры говорит и еще один факт. Высшая цель любого *studium generale* — получение *ius ubique docendi*, представляющей собой своего рода лицензию на повсеместное признание присваиваемых данной школой степеней без какой-либо дополнительной проверки и переэкзаменовки «на местах», могла быть достигнута лишь благодаря Папе или Императору<sup>30</sup>.

Стремление заполучить подобный статус, как уже отмечалось выше, не имело ничего общего с идеей повсеместного и не-

ограниченного распространения знаний. Как отмечает К. Лоренс, речь шла не об *академическом* статусе, а о статусе *социальном*. Признание со стороны Папы или императора означало установление соответствующей системы патронажа, протектората, обеспечивающего выживание<sup>31</sup>. По словам историка Чарльза Молле, «именно Папе обязан Парижский университет первым признанием своего независимого существования и той поддержкой, благодаря которой, собственно, и оформились и его привилегии, и его независимость<sup>32</sup>. Папскому легату и власти, олицетворенной им, обязан Оксфорд своей ранней хартией и становлением того абсолютного иммунитета, который превратил сообщество учителей в высшее сообщество, существовавшее когда-либо в пределах городских стен»<sup>33</sup>.

История Оксфорда предельно четко демонстрирует взаимосвязь университета с властью имущими на самой ранней стадии возникновения этого учебного заведения. Само перерастание многочисленных английских монастырских и церковных школ в *studium generale*, состоявшееся около 1167 г., стало результатом конфликта между английской светской (Генри II) и религиозной (архиепископ Томас Беккет) властями. Стремясь ограничить поддержку Беккета со стороны английского духовенства, Генри II издал в 1167 г. ордонанс, согласно которому все поездки английских духовных лиц на континент и с континента могли быть осуществлены лишь с разрешения главы государства. Более того, по тому же ордонансу все, кто имел земельные пожалования в Англии и желал эти пожалования сохранить, были обязаны вернуться на остров в течение трех месяцев.

Примерно в это же время французский король Луи VII, давший приют опальному Беккету, издал эдикт, по которому все иностранные «школяры» должны были покинуть Францию. Поскольку большинство английского духовенства, пребывавшего во Франции в то время, являлось либо учителями, либо студентами Парижского университета, постольку результатом конфликтов стал массовый исход английских студентов и учителей из Франции<sup>34</sup>. Так Оксфорд, а позднее и Кембридж, стали плодами «миграции» университетского сообщества, пытавшегося найти надежное убежище в средневековой Англии<sup>35</sup>.

Выбор Оксфорда в качестве конечной цели этого исхода тоже не был случайностью. В течение долгого времени Окс-

форд был известен как одно из самых любимых мест отдыха короля<sup>36</sup>. Собственно, поэтому ученое сообщество, осевшее в Оксфорде, могло резонно ожидать гарантий личной безопасности от монарха, известного не только своим покровительством знаниям, но и крайней заинтересованностью в использовании всех преимуществ наличия интеллектуалов как на своей территории, так и на своей стороне<sup>37</sup>.

Пользуясь подобным покровительством, Оксфорд быстро добился юридического иммунитета. Сначала — по отношению к местным властям. В 1231 г. канцлер университета получил право использовать собственные тюрьмы для наказания провинившихся духовных лиц (студентов). А в 1244 г. по хартии, дарованной университету Генри III, при котором отношения между университетом и монархом, как отмечает С. Лоренс, достигли наибольшей степени близости<sup>38</sup>, Оксфорд приобрел такие юридические полномочия, которые не могли быть оспорены и/или отменены ни папскими легатами, ни светскими судьями<sup>39</sup>. С 1248 г. глава города и городской судья должны были при вступлении в должность присягать на уважение обычаев и свобод университета. В 1275 г. в результате очередных конфликтов между городом и университетом канцлер и студенческие общесия были освобождены от целого ряда гражданских повинностей<sup>40</sup>.

Другой естественной целью политической борьбы Оксфорда стало освобождение от церковной зависимости. Следуя давней традиции конфликтных отношений между Оксфордом и церковью, в начале XIV в. епископ Далдербай выступил с протестом против университетской политики «заговоров и захватов». Препятствуя конфирмации очередного канцлера, он указал, что делом научного сообщества является лишь *номинация* кандидатуры, ее же *назначение* — прерогатива епископа. Однако в 1322 г. университет заявил о своем праве смещать назначенного канцлера и самостоятельно избирать нового. Епископ был вынужден согласиться. В результате установилось определенное равновесие сил, выразившееся в тщательно разработанном ритуале. При необходимости конфирмации на должность нового канцлера инициатива исходила от самого епископа, для которого делом чести было узнать, почему вновь избранный канцлер не получил до сих пор духовного одобрения. Как исправление сложившейся ситуации и в виде особой

милости конфирмация на должность совершалась. К 1367 г. и эта половинчатая преграда к автономии исчезла. После ряда конфликтов с епископатам по поводу конфирмации очередного канцлера Оксфорд на основании решения Папы Урбана V был освобожден от подобного рода процедуры. Законное избрание канцлера Регентским советом было признано достаточным<sup>41</sup>. В результате этого длительного спора между университетом и церковью институт канцлера превратился в уникальный социально-политический, юридический и религиозный феномен. В рамках университетской деятельности канцлер выполнял одновременно функции высшего законодателя, верховного судьи, главного исполнителя и высочайшего духовного лица. Подобного рода привилегий, дарованных властями, не имел ни один средневековый институт<sup>42</sup>.

Естественно, что этим политическая борьба не ограничилась и не могла ограничиться. Следующим объектом политической экспансии университетов оказалась сама светская власть. Ярким подтверждением того, что университеты в той же Англии являлись помимо всего прочего институтом политическим, стал факт дарования им в 1603 г. Джеймсом I права иметь своих собственных представителей в парламенте. Права, которым университеты пользовались почти 350 лет<sup>43</sup>. Существовала и более прямая связь. Как замечает историк Ричард Саймондс, Оксфордский университет и его колледжи «считали своим долгом... воспитание достойной смены для государственной и церковной службы»<sup>44</sup>. Начиная с Эдварда I, королевская власть постоянно использовала помощь университетских специалистов в таких делах, как подготовка документов, защита королевских интересов в папской Курии, осуществление «черновой» работы посольств, взаимодействие с парламентом<sup>45</sup>.

Таким образом, история организации европейских университетов достаточно четко свидетельствует об одном — помимо выполнения своих профессиональных, функциональных задач, университеты изначально являлись объединениями, призванными защищать и выражать интересы своих членов. В организационном плане университеты были далеки от того, чтобы играть роль институтов, не заинтересованных в политических событиях. Это происходило как потому, что само знание имело четко окрашенную политическую природу и было пронизано властными отношениями, так и потому, что его носите-



ли были тесно связаны нитями зависимости с институтами власти. Извечная мечта греческих мыслителей о философах, управляющих государством, приобрела несколько иную форму — форму управления интеллектуальными процессами, при помощи которых государство осуществляло контроль над своими подданными. Форму, политический потенциал которой, безусловно, не оставался без внимания властей. Посмотрим, как и почему это происходило в относительно недавнем прошлом.

#### ОТДЕЛЯЙ И ВЛАСТВУЙ:

*университет как механизм политического отбора*

Как уже отмечалось, традиционно функции университетов призваны соответствовать трем основным задачам:

- 1) осуществление фундаментальных академических исследований (творческая);
- 2) профессиональная подготовка специалистов (педагогико-прикладная);
- 3) распространение знаний среди населения (общеобразовательная).

Однако комбинация этих функций исторически была не всегда постоянной и ориентация университетов Северной Америки, например, была первоначально в основном учительской, обучающей, теснейшим образом связанной с церковью и обеспечением условий ее деятельности<sup>46</sup>. Первые исследовательские центры в США появились преимущественно за пределами университетов, которые продолжали сохранять свою учительскую направленность вплоть до последней четверти XIX в.<sup>47</sup>

Показательно, что основной причиной подобной направленности, по мнению ряда исследователей, стала включенность колледжей в *местные* конфигурации властных отношений. Вызванная и географической протяженностью США, и малочисленным населением страны, «распыленность» образовательных институтов, не способных, подобно «Оксбриджу», противопоставить себя любой другой светской или религиозной власти, привела к тому, что в XVII–XVIII вв. небольшие колледжи оказались под религиозным контролем церкви, господствовавшей в каждом конкретном месте. Кроме того, в отличие от европейских университетов с их принципом самоуправления, эти колледжи, как правило, управлялись Советами, в состав

которых входили представители соответствующего местного сообщества.

Подобная зависимость от финансовых пожертвований и политико-религиозной специфики местной церкви и местного сообщества оформилась в итоге в США в виде своеобразного «мультикультурного» религиозно-образовательного пространства. Например, практически до конца XIX в. старейшие университеты Америки сохраняли свою религиозную ориентацию: в Гарвардском и Йельском университетах преобладали конгрегационалисты, в Принстоне — пресвитерианцы, в Браунском университете — баптисты, а в Колумбийском — англиканцы<sup>48</sup>.

Подобное стремление университетов отражать и выражать интересы окружающего сообщества сохранилось даже тогда, когда в конце XIX и начале XX в. были сделаны попытки вывести образование за пределы местных религиозных доктрин. На смену религиозным ценностям в данном случае пришла не идея об универсальности знания, но идеалы *гражданского* сообщества. Целью преподавания, например, «свободных искусств», введенных в обязательную программу Чикагского университета, или курсов «Проблемы гражданственности» (Civic issues), появившихся в Стэнфордском и Дартмутском университетах, было приобщение студентов к гражданской культуре *американского общества*<sup>49</sup>. Лишенная социального, культурного и политического окружения, типичного для европейских университетов, высшая школа Америки видела свою задачу преимущественно в «производстве образованных граждан, нежели в воспроизводстве культурного капитала доминирующего класса»<sup>50</sup>.

Собственно, схожими причинами объясняется и трансформация американских университетов из образовательных институтов в «сообщества исследователей». Однако на этот раз основными «заказчиками» соответствующего образовательного продукта стали не религиозно-идеологические структуры, но большой бизнес: именно благодаря солидным пожертвованиям индустриальных магнатов в XIX в. возникли такие исследовательские центры, как Стэнфорд, Корнельский университет, университет им. Джонса Хопкинса и Чикагский университет.

В свою очередь, превращению гуманитарных дисциплин из «общеобразовательных» в «научные» способствовал активный

интерес к «результатам исследований» со стороны федерального правительства США. В исторической дисциплине, например, подобная трансформация была достигнута при помощи активного использования тезиса об «объективности» исторического исследования. Однако, как отмечает американский историк Питер Новик в своей фундаментальной работе, посвященной становлению и развитию исторической дисциплины в Америке в XIX–XX вв., «эволюция отношения историков к вопросу об объективности [исторического исследования] всегда была тесно связана с изменяющимся социальным, политическим, культурным и профессиональным контекстом»<sup>51</sup>.

Временами объективность понималась исключительно в терминах процедуры — то есть как следование установленным формальным правилам. Подобный угол зрения позволял сохранять приверженность профессионализму и одновременно отражать потребности дня. Новик приводит в своей работе письмо историка Уоллеса Ноутстейна к своему учителю, Джорджу Адамсу, традиционно отстаивавшему идею непредвзятости исторического знания. Выпустив в 1918 г., в разгар Первой мировой войны, сборник немецких высказываний «Покорение и культура: немцы о своих задачах»<sup>52</sup>, целью которого было продемонстрировать историческое постоянство немецкого стремления к захватам и угнетению народов, Ноутстейн спрашивал Адамса: «...Меня всегда интересовало, является ли, на ваш взгляд, эта работа — пропагандистская работа — достойной исследователя?.. Я надеюсь, что и текст, и примечания соответствуют требованиям точности, доскональности и достоверности. Я приложил для этого немало усилий. [В книге] есть несколько вещей, которые мне не нравятся, но я под давлением других согласился их оставить. Я бы не ставил свое имя на обложку, но г-н Форд [историк, руководитель Комитета по общественной информации, издавшей сборник Ноутстейна. — С. У.] настоял на этом, да и г-н Джеймисон [историк, редактор *American Historical Review* во время Первой мировой войны. — С. У.] посоветовал поступить так же...»

Стремление правильно, т. е. *объективно*, зафиксировать факт состоявшегося отражения, — каким бы искаженным оно ни было, — в данном случае позволило подменить вопрос о тенденциозности «отражающей» поверхности, существующей в определенном месте и в определенное время, т. е. вопрос о харак-

тере той трансформации, которой подверглась определенная культура в процессе отражения в доступном для историка «документе», вопросом о каталогизаторских способностях самого историка. Достоверность сносок и примечаний была призвана маскировать совпадение интересов профессионально дистанцированного историка и насущных идеологических задач сообщества<sup>53</sup>.

Разумеется, сложности с совмещением в рамках «университета» образовательных структур, призванных выполнять различные социально-гносеологические задачи, не относились к исключительно американской специфике. И если деление школ на профессиональные и общеобразовательные было призвано в целом соответствовать (социально-экономическим) потребностям воспроизводства рабочей силы и интеллектуальной элиты, то деление школ на педагогические и научные определялось преимущественно политическими соображениями. История еще одной системы высшего образования наглядно подтверждает данный тезис.

Первыми более или менее отчетливо структурированными институтами высшего образования Японии стали три правительственные школы, открытые в конце XVII в. Примечательна специфика этих школ. Если первая — *Академия* — была призвана обеспечить правящую администрацию (*Сегунат*) необходимым знанием конфуцианских текстов, то оставшиеся две были связаны с переработкой иностранного знания. Так, одна из этих школ со временем получила название *Институт по изучению западных книг*, и ее задачей стал перевод иностранной литературы — прежде всего голландской — на японский язык<sup>54</sup>. Другой школой был *Институт по вакцинации населения*, основанный в 1853 г. для популяризации западных методов вакцинации в Японии<sup>55</sup>. Именно на основе школ, занятых распространением *западного* знания, и построило свою образовательную политику реформаторское правительство Японии периода Мэйдзи. Идеи системы образования, заложенные в конце XIX в. министром просвещения Аринори Мори, — одним из крупнейших японских политиков-педагогов, — активно используются до сих пор.

Просветительские институты, ставшие базой современных университетов в Японии, в силу своего предмета и функций были ориентированы в основном на воспроизводящее, «под-

ражательное» обучение. Подобного рода «миметическая» система образования, как заметил М. Нагао, видный исследователь японской системы образования, имеет в качестве исходной предпосылки иную концепцию культуры. «Задачей подобной культуры, — пишет Нагао, — является ассимиляция, перевод иностранной культуры на собственный язык...»<sup>56</sup> Иначе говоря, роль высшего образования сводится преимущественно к адаптации знания и его прикладному использованию<sup>57</sup>. Творческие, исследовательские функции, обеспечивающиеся свободой исследования и широким общим образованием, тем самым не имеют основы для своего возникновения. Подобная культурная ассимиляция происходит следующим образом.

Само существование высшей школы в период правительственных реформ, получивший название «эпоха Мэйдзи», было вызвано необходимостью рационального объяснения и определения перспектив преобразований. Это, в свою очередь, требовало предоставления исследователям максимальной творческой свободы. Вместе с тем существовало четкое понимание того, что «если бы знания были переданы народу в той же форме, в которой они представлены в университете, народ мог бы прийти к “радикальным” идеям»<sup>58</sup>. На практике это осознание привело к резкому социальному разграничению образовательных функций, в основе которого лежали политические мотивы. Аринори Мори отмечал, например, что образовательная структура, начиная с ее нижних сегментов и включая педагогические колледжи, должна «помочь людям сохранять лояльность по отношению к государству»; учитель при этом призван быть «скорее передатчиком знаний, чем искателем (*seeker*) истины»<sup>59</sup>. В отличие от педагогических колледжей, университетам как центрам инноваций должна «быть дозволена достаточная свобода в проведении исследований, обеспечивающих академический прогресс»<sup>60</sup>. Но в политических целях эти институты необходимо в максимально возможной степени изолировать физически от контактов с населением, и им не следует позволять подготовку учителей для остальной образовательной системы<sup>61</sup>. Объединение этих двух условий, по мысли Мори, и должно было обеспечить в итоге «лояльную поддержку народа монарху,» с одной стороны, и «развитие интеллектуального лидерства, необходимого для успешного превращения

Японии в современное государство и потенциальную мировую державу», с другой<sup>62</sup>.

Образовательная система, таким образом, становилась тонко сбалансированным механизмом политической селекции, при помощи которого шло пополнение правящей элиты: «Вовлекая талантливых личностей... во властные структуры, этот социальный механизм обеспечивал тем самым как стабилизацию социального порядка, так и максимальную мобильность внутри этого порядка»<sup>63</sup>.

В отличие от европейских высших школ, японская система высшего образования была не просто призвана удовлетворять возникающие правительственные потребности, но и сама являлась частью этого правительственного механизма. Как отмечает группа японских исследователей, «университет в Японии возник не спонтанно: правительство сознательно встраивало этот институт в существующие отечественные юридические рамки»<sup>64</sup>.

Закономерен и другой аспект подобного рода «тщательного встраивания» университета в государственную структуру. Став «фабрикой» по производству правительственной бюрократии и тем самым доведя до логического конца изначальное функциональное назначение высшей школы, университеты Японии не могли не утратить при этом иной своей функции — функции независимой профессиональной экспертизы. Показательным, например, является то, что в 1960-х гг., ставших периодом максимального роста образовательной и научной деятельности на Западе, высшая школа Японии демонстрировала устойчивую тенденцию снижения объемов исследовательских работ: к концу 1960-х гг. в аспирантуре Японии, например, обучалось лишь 3 % выпускников<sup>65</sup>. Сходная тенденция в отношении исследований в университетах сохранялась и на протяжении двух последующих декад. Так, в докладе Британского научного совета 1983 г. отмечалось, что лишь «крайне скромная часть японских университетов отличается высоким уровнем исследовательских работ, имеющих отношение к промышленным инновациям»<sup>66</sup>. В свою очередь, говорилось в докладе, промышленные корпорации, финансирующие до 98 % научно-исследовательских и конструкторских работ<sup>67</sup>, так же, как и прежде, ориентированы на «адаптацию уже известных технологий вместо создания новых»<sup>68</sup>.

Такое положение японских университетов, однако, становится абсолютно логичным с точки зрения процесса формирования элит. Подобно Академиям общественных наук, существовавшим некогда при центральных комитетах компартий разного уровня, государственные университеты Японии обеспечивают преемственность между различными поколениями правящего класса. В Японии это достигается посредством сращивания так называемых «университетских клик» с промышленной и финансовой элитой<sup>69</sup>. Эта система связей между выпускниками ведущих вузов, по мнению японского исследователя Ч. Накане, выполняет ту же функцию монополизации доступа к ресурсам, что и система каст в Индии<sup>70</sup>. Ежегодно ведущие японские корпорации принимают на работу установленное число выпускников ведущих государственных вузов. Сходная ситуация складывается и в правительственной сфере, где продвижение по служебной лестнице выходцев из престижных государственных университетов идет гораздо быстрее, чем обычно<sup>71</sup>. В процессе такого «отбора кадров», по данным исследователя японского образования Охе, «промышленные или правительственные организации не используют... критерий образования... Они отбирают людей, доказавших свою принадлежность к обществу»<sup>72</sup>. Важен, таким образом, оказывается не университет как таковой, а воспроизводимые им модели социального поведения. Иными словами, в современной Японии, как и в Болонье средних веков, важно не само отраженное знание, а его носитель, важно, так сказать, наличие зеркала, способного отразить — лояльно и без искажений — любой помещенный перед ним объект.

Высшая школа Японии, таким образом, успешно демонстрирует тот факт, что образование — и его институты, — утратившее свое собственное содержание, имеет значение лишь постольку, поскольку оно отвечает иным — социальным, политическим и прочим требованиям, носящим по отношению к гносеологической деятельности внешний характер. Эффективность такого образования измеряется другими критериями — его способностью имплантировать то, что Д. Рисмен называл морально-психологическим «гироскопом», стабилизирующим и ограничивающим спектр возможных реакций индивида на разного рода социальные ситуации<sup>73</sup>. Определяется ли содержание этого гироскопа «беспредельной преданностью делу партии, делу на-

рода»<sup>74</sup> или «развитием знаний для народа и формированием интеллектуальной элиты, посвятившей себя нуждам нации», — как это вменялось в задачи Токийского университета<sup>75</sup>, — в данном случае неважно. Функциональная задача конкретного «гигроскопа» и системы образования в целом остается неизменной — воспроизводство и гарантия неподвижности социальных отношений и социальной структуры, с неизбежностью определяющее и динамику общества в целом.

**ИНСТИТУЦИАЛИЗОВАННАЯ ДВУСМЫСЛЕННОСТЬ:  
*университет как форма демократической практики***

В отличие от японской системы высшего образования, университеты Северной Америки смогли в целом преодолеть разрыв между патриархальностью педагогических колледжей и новаторством университетских центров. Во многом это произошло из-за увеличения социально-политической значимости университетов, вызванного их способностью оказывать влияние на принципы социальной классификации. С. М. Липсет и Э. Лэдд связывают, например, это изменение с той ролью, которую университеты стали играть в процессе «сертификации» *других* элит, — то есть в процессе определения технической компетенции, как правило, внеакадемического сообщества. Это, в свою очередь, превратило высшую школу в «крупнейший легитимирующий и сертифицирующий институт современного секуляризованного общества»<sup>76</sup> и, таким образом, обеспечило ей довольно устойчивое положение при властных структурах.

Пьер Бурдьё в своей работе по социологии науки «*Номо academicus*» отмечает и еще один аспект этой сертифицирующей деятельности университетов. Один из источников постоянного властного образовательных структур находится в их способности эффективно контролировать *доступ* к этим структурам, а именно в их монополизации процесса формирования состава экзаменационных комиссий разнообразных вступительных и выпускных экзаменов, а также французского аналога Высшей аттестационной комиссии, утверждающей ученые звания и степени<sup>77</sup>.

Эта монополия университетов на экспертную оценку и их ключевое, по мнению Т. Парсонса<sup>78</sup>, социальное положение в западном обществе, хотя и выявляют причину тесной взаимосвязи между институтами власти и институтами образования,



тем не менее не объясняют причину существующей между ними напряженности. Источником ее является, видимо, не столько социальная роль университетов, подвергшаяся массовой критике в период студенческих волнений<sup>79</sup>, сколько характер методов, используемых в процессе функционирования высшей школы.

Как показывает пример японской высшей школы, политическая напряженность между университетами и обществом возникает там, где университет выходит за рамки исключительно передатчика знания — то есть обучающей функции — и превращается в более сложное формирование — научно-исследовательский центр, сочетающий в себе всю совокупность указанных выше задач. Именно научная деятельность университета и является определяющей при характеристике его политической направленности.

Сфера научной деятельности есть сфера создания нового, требующая в качестве своей естественной предпосылки снятия всех и всяческих ограничений и пределов, установленных до сих пор. Следствием данного требования является способность воспринимать существующие схемы, парадигмы, клише и классификации как временные, исторически обусловленные и недостаточные, как самоценные, но представляющие помеху, преграду на пути вперед. Социальной проекцией подобного рода «профессионального критицизма», «профессионального недоверия» является широко признанное за интеллектуалами право быть в оппозиции существующему положению дел. Как писал по этому поводу Липсет, «...любой *status quo* несет с собой застывленность и догматизм, борьба с которыми является неотъемлемым правом интеллектуалов. Борьба как за возвращение назад, к традиционным ценностям, так и за движение вперед — к эгалитарной мечте»<sup>80</sup>.

Интересно, что уровень «профессионального критицизма», как правило, в слабой степени зависит от объекта исследования. Как замечают Липсет и Лэдд, важна не столько «степень интеллектуальности» того или иного предмета, сколько его социальное окружение, социальное местоположение; иначе говоря, — социальная востребованность данной области знания<sup>81</sup>.

Все это, на мой взгляд, подтверждает уже высказанное положение о том, что политический компонент рассматриваемого уровня знания определяется не столько предметом исследова-

ния, сколько его методом, что позволяет понять, например, почему в качестве политически неблагонадежных могут выступать такие не связанные между собой отрасли знания, как генетика, социология или кибернетика. Любое новое знание несет с собой иную структуру и комбинации уже известных фактов, ставя тем самым под сомнение незыблемость и стабильность имеющихся систем, собственно и породивших данное знание<sup>82</sup>. Понятно, что политические системы, в рамках которых находятся университеты, исключения не составляют. Идея подвижности гносеологических иерархий, их временного и относительного характера логично проецируется и на сложившийся социальный порядок.

Дж. Дьюи в работе «Демократия и образование» выделял два элемента, типичных для демократических режимов:

« — рост числа и вариантов пересечения общих интересов, ведущий к осознанию взаимного интереса как фактора социального контроля; и

— свободное взаимодействие социальных групп, социальная вариативность которых с неизбежностью ведет к изменению и постоянной переоценке социальных привычек»<sup>83</sup>.

В итоге образование — и, более широко, культура — у Дьюи начинает выступать как «возможность расширить и уточнить границы индивидуального понимания»<sup>84</sup>. Обучение, таким образом, трактуется как *расширение контекста*<sup>85</sup>. Как это происходит в образовательной практике?

Закономерным следствием акцента на *разнообразии* интересов и ценностей стало стремление либо поставить под сомнение, либо — по крайней мере — прояснить происхождение, то есть контекстуализировать сами сложившиеся системы знания, методы обучения, объекты исследования и т. д. На смену идее *канона* и *традиции* пришла идея мультикультурализма, привлекавшая внимание к тому факту, что «бесшовность» и «чистота» культурной «классики» есть лишь результат действий по институционализации ее (классической) однородности. Прежде всего — путем формирования соответствующей группы явлений и предметов, *не* вписывающихся и *не* подпадающих под определение «классических». Диктат *стиля, метода, направления* в итоге стал пониматься как проявление стремления к культурной целостности. А призывы *говорить* о культуре, *обучать* культуре, *исследовать* культуру — как имеющие в каче-

стве своей исходной предпосылки осознанное или неосознаваемое понимание того, о чем говорить, чему обучать и что исследовать (*не*) *стоит*. То есть понимание, предполагающее определенный ценностный, связанный с разнообразными интересами, выбор метода воспроизведения «реальности».

Как заметил американский философ образования С. Шапиро, приоритет того или иного дискурса, то есть той или иной вербальной/образной версии реальности, — определяется вовсе не его «внутренним характером» или «истинностью», а тем, как эта конкретная версия реальности организует наше восприятие и понимание мира»<sup>86</sup>. Вниманию к взаимосвязи между иерархиями *культурных ценностей и оценкой людей*, способных или не способных воспринимать и следовать этим иерархиям в своей жизни, — то есть осознание наличия властного компонента у всеобщих стандартов, сформированных конкретной культурой, — и позволило педагогике мультикультурализма видеть в качестве одной из основных своих задач «необходимость потенциального ухода... от тех структур, которые определяют, что именно относится к основной культуре, а что — к ее периферии»<sup>87</sup>.

Стремление к пересмотру, изменению, расширению пределов сложившихся понятий и практик в самом образовании привело, например, Генри Жиру, одного из крупнейших современных теоретиков американской педагогики, к концепции «педагогики границ»<sup>88</sup>, — то есть такой образовательной политике, которая позволяет услышать голоса тех, кто был вытеснен за пределы *обще*-культурного пространства.

Скептицизм и недоверие со стороны «педагогики границ» в отношении «общепринятых» устоев, эталонов или нормативов обусловлены, прежде всего, их тесной связью с политикой маргинализации, то есть с постепенным и целенаправленным вытеснением на периферию социального (политического, культурного, образовательного и т. д.) пространства и знания всего того, что не отвечает установленным (кем-то) стандартам. Поэтому, например, закономерно и следующее определение роли университета: «Университет выполнил свою задачу... если, в соответствии со своей ролью в многообразном и сложном обществе, он научил сомневаться, сомневаться в том, что... кажется очевидным»<sup>89</sup>. Роль университета в данной схеме развития трансформируется. Из института социализации, обеспечиваю-

щего — в лучшем случае — процесс интериоризации сложившейся в обществе системы ценностей, он превращается в «агента социальных изменений», представляющего собой «среду институционализованной двусмысленности»<sup>90</sup>, неясности, собственно в рамках которой только и возможны новации.

Но эта роль «агента социальных изменений» предполагает и несколько иную функциональную местоположенность университета, и суть «диалогического» режима образования, предложенного «педагогикой границ», в этом случае не сводится лишь к признанию исходной равноценности участников образовательного процесса (представляющих, допустим, несовпадающие религиозные, возрастные, половые и другие ценности). Скорее, речь идет об осознании их взаимообусловленности. Различия в опыте, социальном происхождении и культурной биографии превращают образование из простого потребления базовой модели культуры в многоаспектный процесс взаимного обучения его участников<sup>91</sup>.

Такой приоритет разнообразия — и как контекста, и как итоговой цели образования, — логически требует снятия ограничений для возможных комбинаций и создания новых структур. Это реально лишь при условии деавторитаризации имеющихся схем и парадигм мышления, при условии существования образования как формы критики. Однако подобная критика, как отмечал Жак Деррида в своей статье *«Университет без условий»*, носит специфический характер. Речь в данном случае идет не об отрицании предложенных моделей, но о специфике «отражающей поверхности» гносеологического зеркала, «о безусловном праве [университета] задавать критические вопросы не только о происхождении концепции человека, но и об истории понятия “критика” и о той форме и той власти, которые имеет вопрос...»<sup>92</sup> Гайатри Спивак, философ и интерпретатор Деррида, полезно уточняет в одной из своих статей эту роль деконструктивной критики. По ее мнению, «чтобы ни скрывалось под именем деконструкции, она вряд ли является наиболее ценной для демонстрации ошибок, особенно для демонстрации ошибок или фундаментализма (essentialism) других людей. Наиболее серьезной критикой в деконструкции является критика вещей, которые крайне полезны, вещей, без которых мы не можем жить, не можем воспользоваться доступными возможностями; таких вещей, как набор [который мы

используем] для непрерывного создания наших идентичностей»<sup>93</sup>.

В центре критического внимания, таким образом, оказываются не только и не столько содержательные аспекты маргинализованной или маргинализирующей культуры, сколько те установки, благодаря которым эти различия становятся осознаваемыми, видимыми, значимыми.

Недавняя история двух крупных образовательных проектов, призванных проблематизировать идентичность в рамках университетской структуры, — т. е. проектов, связанных с разнообразными программами исследований женщин и пола, с одной стороны, и проектов, анализирующих постколониальное состояние конкретных людей и обществ, с другой<sup>94</sup>, — является и показательным примером той критической роли университета, о которой говорили Деррида и Спивак, и хорошим свидетельством того, что приоритет конкретных отличий, на котором строится анализ идентичностей, нередко подрывает саму идею безусловности критической направленности университетского образования. Остановлюсь кратко лишь на одном аспекте институционализации программ по исследованию женщин и пола<sup>95</sup>.

Вэнди Браун, известная американская политолог-феминист, в статье 1997 года, озаглавленной *«Невозможность женских исследований»*, справедливо отмечала: «Сегодня у нас хватает как ретроспективного анализа, так и разглагольствований по поводу женских исследований, чтобы задать вопрос о том, не пробил ли час сумерек для этой дисциплины, даже если ничего похожего на мудрость Минервы пока так и не появилось»<sup>96</sup>. Пессимизм Браун по поводу женских исследований, разумеется, не имеет ничего общего со стремлением принизить политическую и социальную значимость изучения разнообразных форм, в которых находит свое выражение дискриминация по признаку пола. Проблема заключается в другом.

Признавая положительную роль, которую сыграли женские исследования в изменении облика и практики американской высшей школы за последние четверть века, Браун вместе с тем справедливо подчеркивала растущий уровень анти-интеллектуализма, который стал характерен для большинства женских программ в 1990-х<sup>97</sup>. Как замечает исследовательница, научная дисциплина, сердцевинной организационной структурой которой стала та или иная идентичность, как правило, обречена на то,

чтобы превратиться в ходе своей институционализации из способа критики и развенчания сложенных стандартов и иерархий в способ формирования новой иерархии и нового набора стандартизирующих норм. И дело не только в том, что эти попытки добиться институциональной привилегированности для половой, расовой, классовой или, допустим, возрастной идентичности предполагают возможность, так сказать, (аналитически) вычленив в процессе формирования и функционирования субъекта автономный «женский» («азиатский», или, допустим, «стариковский») элемент. Дело еще и в том, что единственным аргументом в пользу существования образования и исследований, построенных по принципу идентичности, зачастую становится морально-политический тезис о необходимости развития сознания «женщин» («национальных меньшинств» и т. п.), то есть тезис, имеющий мало общего с (интеллектуальной) логикой развития остальных дисциплин в рамках университета<sup>98</sup>.

Иными словами, дисциплинарная идентичность всякий раз превращает саму дисциплину в разновидность идентичной (*идентичность+тенденциозность*) политики, преследующей под прикрытием пропагандистской онтологии — в данном случае «женского» — не столько гносеологические, сколько корпоративные интересы<sup>99</sup>. Выходом из подобного вольного или невольного соскальзывания в неоконсервативную трясику «традиционной программы обучения» могли бы стать, как предлагает Браун, попытки интегрировать феминистскую тематику в рамках других дисциплин, связанных с аналитикой власти и формированием субъективности<sup>100</sup>.

Критика корпоративных интересов сторонниц/сторонников институционализации идентичных дисциплин, предпринятая Браун, впрочем, выглядит радикально лишь на недифференцированном фоне *остальных* дисциплин, борьба за установление властных иерархий в которых идет, может, в менее политизированной форме, но с не меньшим накалом<sup>101</sup>. Более того, анализ Браун во многом является своеобразной иллюстрацией общего тезиса, который я пытался развить в рамках данной статьи. Тезиса о том, что с самого своего возникновения университет являлся организационно-политической формой защиты узкоцеховых интересов. Разнообразные версии политики идентичности, с которой стал ассоциироваться универ-

ситет в 1990-е годы, лишь персонифицировали и детализировали основные группы и группировки в рамках этого цеха. Вновь, как и восемь веков назад, важным становятся не столько характер знания, сколько способы его использования, не столько уровень интеллектуальной подготовленности индивида, сколько его персональные качества. Судя по всему, нынешний университет все больше и больше напоминает средневековый *universitas*. Иными словами — сообщество. Сообщество преподавателей и студентов.

<sup>1</sup> *Southern R. W.* From school to university // The history of the university of Oxford / Ed. by J. Catto. Oxford, 1984. Vol. 1: The early Oxford schools. P. 1.

<sup>2</sup> См. подробнее: *Delanty G.* Challenging knowledge: The university and the knowledge society. L., 2001. P. 1–59.

<sup>3</sup> В качестве одного из примеров подобного рода подхода к анализу истории высшей школы см. переиздание работы Т. Веблена, вышедшей в 1918 г.: *Veblen T.* The higher learning in America. New Brunswick, 1993. Современный взгляд на позиции Веблена в отношении высшей школы см., например, в работе вице-канцлера Калифорнийского университета Т. Митчелла: *Mitchell T.* Border crossing: Organizational boundaries and challenges to the American professoriate // *Daedalus*. Fall 1997.

<sup>4</sup> *Veblen T.* The higher learning in America... P. 16.

<sup>5</sup> Цит. по: *Ladd E., Lipset S. M.* Academics, politics and the 1972 elections. Wash., 1972. P. 5.

<sup>6</sup> *New Statement and Society*. 1992. Oct. 2.

<sup>7</sup> Цит. по: *Щетинина Г.* Университеты в России и устав 1884 г. М., 1976. С. 55.

<sup>8</sup> См. подробнее мои статьи: Функциональная интеллигентность // Полис. 1998. № 1; Интеллигенция сквозь призму интересов // Полис. 1998. № 2. См. также: *Перлов А.* Представления об «исследовательской свободе» в самоописаниях российских культурологов // Культура и власть в условиях коммуникативной революции XX века: Форум немецких и российских культурологов / Ред. К. Амермахер, Г. Бордюгов, И. Грабовский. М., 2002; *Intellectuals and the politics of the Humanities* / Ed. by A. Wessely. Budapest, 2002.

<sup>9</sup> См., например: *Mallet C. E.* A History of the University of Oxford. L., 1924. Vol. 1. P. 5.

<sup>10</sup> См., например: *Turner F.* Newman's university and ours // The idea of a university / Ed. by F. Turner. New Haven, 1996. P. 282.

<sup>11</sup> *Newman J.* The idea of a university defined and illustrated. New Haven, 1996. P. 3. В 1851 г. глава римско-католической церкви Ирландии пригласил Джона Ньюмана возглавить только что организованный Ирландский католический университет в Дублине. Серия лекций «Идея университета», прочитанных в Дублине в 1851 г., и легла в основу последующей книги с одноименным названием.

<sup>12</sup> Современный словарь иностранных слов. М., 1987. С. 514.

- <sup>13</sup> Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1991. Т. 4. С. 498.
- <sup>14</sup> Dent H. University in transition. L., 1961. P. 15.
- <sup>15</sup> Feruollo St. Parisius-Paradisius: The city, its school, and the origins of the university of Paris // The University and the City: from Medieval Origins to the Present / Ed. by T. Bender. N. Y., 1986. P. 22.
- <sup>16</sup> Hyde J. K. Universities and cities in medieval Italy // The University and the City... P. 18.
- <sup>17</sup> Maier A. University training in medieval Europe. Leiden, 1994. P. 7–9.
- <sup>18</sup> A history of the university in Europe / Ed. by H. R. Symons. Cambridge, 1992. Vol. 1. P. 35.
- <sup>19</sup> Feruollo St. Parisius-Paradisius: The city... P. 25.
- <sup>20</sup> Подробнее об эволюции понятия «университет» см.: Bazan B. C. The original idea of the university // Rethinking the future of the university / Ed. by D. L. Jeffrey, D. Manganiello. Ottawa, 1998.
- <sup>21</sup> Hyde J. K. Universities and cities in medieval... P. 18.
- <sup>22</sup> Ibid.
- <sup>23</sup> Dent H. University in transition... P. 15.
- <sup>24</sup> Hyde J. K. Universities and cities in medieval... P. 18.
- <sup>25</sup> A history of the university in Europe... P. 78–79.
- <sup>26</sup> Hackett M. B. The University as a corporate body // The history of the university of Oxford. Vol. 1. P. 41–42. К сходной же мере прибегли в 1281 г. и члены университета г. Парижа. «Но в отличие от своих коллег по цеху из Оксфорда, они не стали покидать город, а прекратили занятия и заявили королю, что не приступят к своим обязанностям до тех пор, пока не получат полнейших гарантий соблюдения всех привилегий и прав, дарованных их гильдии» (University, records and life in the middle ages / Ed. by L. Thorndike. N. Y., 1971. P. 105).
- <sup>27</sup> Feruollo St. Parisius-Paradisius: The city... P. 30.
- <sup>28</sup> Baldwin J. W. Masters, princes and merchants: The social views of Peter the Chanter and his circle. Princeton, 1970. P. 72–73.
- <sup>29</sup> Mallet C. E. A history of the university of Oxford... P. 3.
- <sup>30</sup> Dent H. University in Transition... P. 17.
- <sup>31</sup> Lawrence C. H. The university in state and church // The history of the university of Oxford... / Ed. by J. Catto. P. 114.
- <sup>32</sup> В период между 1200 и 1229–1230 гг. четыре парижских «факультета» (права, медицины, теологии и свободных искусств), объединившись, начали действовать как единый институт, получив в конечном итоге от Папы статус «университета магистров и школяров (masters and scholars) Парижа». См.: Feruollo St. Parisius-Paradisius: The city... P. 33.
- <sup>33</sup> Mallet C. E. A history of the university of Oxford... P. 25.
- <sup>34</sup> Dent H. University in Transition... P. 21–22. Подробный разбор данной «миграционной» версии происхождения см.: Rashdall H. The University in Europe in the middle ages. A new edition in three volumes. Oxford, 1936. Vol. 3. P. 13–22; 331–336.
- <sup>35</sup> Нужно заметить, что в английской историографии, естественно, существует и «автохтонная» версия возникновения старейшего английского университета. Эта традиция, акцентирующая роль постепенного перерастания церковных школ в полномасштабный университет при активном участии правительства, однако, не в состоянии объяснить, почему именно после 1167–68 гг. Оксфорд начал период своего стремительного роста. В качестве клас-



сического примера данной трактовки см. полемику Г. Рашдалла с А. Ф. Личем: *Leach A. F. Letter to Oxford Magazine // Rashdall H. The university in Europe...* P. 331–333; более современным примером может служить уже упоминавшаяся многотомная история Оксфорда под редакцией Дж. Катто (*The history of the university of Oxford...*).

<sup>36</sup> Проблема выбора месторасположения университетов еще безусловно ждет своего исследователя. Пока лишь можно сказать одно — (физическая) близость университетов к власти являлась далеко не самым последним фактором. Характерно, что нередко инициатива при определении места исходила от самих властей. Например, когда в начале XIX в. в Пруссии встал вопрос об открытии Берлинского университета, ему был отведен королевский дворец, построенный Фридрихом Великим для своего брата принца Генри. Академию наук, в свою очередь, разместили в королевских конюшнях. (См.: *McClelland Ch. E. «To live for science»: ideals and realities at the university of Berlin // The university and the city...* P. 188.

<sup>37</sup> *Dent H. University in Transition...* P. 21–22.

<sup>38</sup> *Lawrence C. H. The university in state and church...* P. 125.

<sup>39</sup> *Hackett M. B. The University as a corporate body...* P. 76.

<sup>40</sup> *Dent H. University in Transition...* P. 30.

<sup>41</sup> *Mallet. A history of the university of Oxford...* P. 167.

<sup>42</sup> *Hackett M. B. The University as a corporate body...* P. 70. Любопытно, что эта борьба за автономию очень слабо повлияла на сам характер обучения. Выпускники двух ведущих британских университетов продолжали в основном пополнять состав духовенства: в конце XVII в., например, 87 % студенческих мест в Кембридже отводилось будущим священникам. Собственно, история взаимоотношений политической власти и университетов в Англии в XVIII в. явилась попыткой уменьшить религиозную составляющую университетского обучения. См. подробнее: *Gascoigne J. Church and state allied: the failure of parliamentary reform of the universities, 1688–1800 // Gascoigne J. Science, politics and Universities in Europe, 1600–1800. Aldershot, 1999.*

<sup>43</sup> *Dent H. University in Transition...* P. 39.

<sup>44</sup> *Symonds R. Oxford and empire. Oxford, 1991. P. 3.*

<sup>45</sup> *Lawrence C. H. The university in state and church...* P. 149. О роли Оксфорда, например, в обеспечении колониальной политики Великобритании профессиональными кадрами см.: *Symonds R. Oxford and empire...* Подробнее о взаимозаинтересованном характере отношений между монархией и Оксфордом в средние века см., например: *Lytle G. F. Patronage patterns and Oxford College P. 1300–1530 // The university and society / Ed. by L. Stone. London, 1975. Vol. 1.*

<sup>46</sup> Подробнее об этом см.: *Veblen T. The higher learning in America...*

<sup>47</sup> *Ladd E., Lipset S. M. The divided academy. N. Y., 1975. P. 11–12.*

<sup>48</sup> См. подробнее: *Pan D. The crisis of the humanities and the end of the university // Telos. Spring 1998. P. 84–85.*

<sup>49</sup> *Ibid. P. 86–90.* Показательно, как эта идея «гражданской ответственности» высшей школы отразилась на формулировке задач советских университетов, траектория развития которых имела сходство с линией развития американских колледжей. Анализ российской высшей школы не уместается в рамки данной статьи, поэтому ограничусь лишь одним примером. 30 сентября 1949 г. отдел науки ЦК ВКП(б) обратился с письмом к М. Суслову, секретарю Центрального Комитета партии по идеологии. В письме анализи-

ровалось неудовлетворительное состояние философской науки и, в частности, отмечалось: «Основной кузницей наших философских кадров являются философские факультеты университетов. Однако организация дела на этих факультетах такова, что они производят негодные кадры, воспитывают начетчиков и верхоглядов, прививают молодым людям мысль, что философу-марксисту ничего, кроме лозунгов и цитат, знать не надо. <...> После пяти лет учебы из университетов выходят молодые верхогляды, которые не знают реальной жизни, не знают ни одной конкретной области науки, в лучшем случае могут ловко и умело привести цитату и уж, во всяком случае, совершенно не подготовлены к тому, чтобы двигать вперед философскую науку. <...> Новое в теории не получается путем перестановки старых цитат, оно происходит из опыта. Нужно знать и изучать жизнь, нужно быть практическим участником общественной борьбы, вооруженным марксистско-ленинской методологией, чтобы двигать философскую науку». (Секретарю ЦК ВКП(б) М. А. Суслову // *Косичев А. Д.* Философия, время, люди. Воспоминания и размышления декана философского факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2003. С. 187, 188, 189.)

<sup>50</sup> *Turner B.* Talcott Parsons, universalism and educational revolution: democracy versus professionalism // *The British Journal of Sociology.* March, 1993. Vol. 44, № 1. P. 7.

<sup>51</sup> *Novic P.* That noble dream: The «objectivity question» and the American historical profession. Cambridge, 1999. P. 628.

<sup>52</sup> *Conquest and kultur.* Aims of the Germans in their own words / Compiled by W. Notestein and E. Stoll. Wash., 1918.

<sup>53</sup> Об академическом профессионализме как способе морального оправдания см.: *Bourdieu P.* The corporatism of the universal: The role of the intellectuals in the modern world // *Telos.* Fall 1989.

<sup>54</sup> Приоритет голландского языка объяснялся просто — в период Токугавы (1603–1867 гг.) единственным японским «окном» в Европу являлся небольшой торговый пост, основанный голландцами на одном из островов в порту Нагасаки.

<sup>55</sup> Higher education and the student problems in Japan. Tokyo, 1972. P. 7.

<sup>56</sup> *Nagao M.* Higher education in Japan: Its take-off and crash. Tokyo, 1978. P. 59.

<sup>57</sup> Существует немало любопытных примеров того, как именно происходила эта адаптация. Очевидно, что наиболее легкий путь заимствования есть заимствование внешних признаков. Взяв американскую систему образования в качестве модели, японская средняя школа периода Мэйдзи, как отмечают некоторые исследователи, воспроизводила американскую с абсурдной дотошностью. «Не только школьная программа, но и школьные принадлежности, не говоря уж о таких вещах, как парты, стулья и школьные доски, были завезены из Америки» (*Bennet J., Passin H., McNight R.* In search of identity: The Japanese overseas scholars in America and Japan. Minneapolis, 1958. P. 31).

<sup>58</sup> *Nagao M.* Higher education in Japan... P. 190.

<sup>59</sup> См.: *Ladd E., Lipset S. M.* The divided academy... P. 11–12.

<sup>60</sup> Ibid.

<sup>61</sup> Аналогичный пример, правда противоположной направленности, можно найти и в истории Китая. В 1977 г. в рамках системы Академии наук Китая образовалось Отделение философии и общественных наук, которое затем преобразовалось в Академию общественных наук, что объяснялось «кар-

динальными различиями» стоящих перед этими Академиями задач (см.: *Очерки развития науки в КНР*. М., 1989. С. 11).

<sup>62</sup> *Nagao M.* Higher education in Japan... P. 188. Один из высокопоставленных деятелей японской высшей школы попытался подвести рациональную основу под данного рода политику в области высшего образования следующим образом. Характеризуя точку зрения, согласно которой университет есть совокупность *исследований и обучения*, как «предвзятую», Т. Ишикава так мотивировал альтернативный подход, акцентирующий лишь *обучение*: «Существуют студенты и родители, для которых цель высшего образования состоит в формировании независимых мыслителей и примерных граждан. Для них сложные исследования, необходимые для подготовки к карьере ученого, лишены всякой необходимости» (*Ishikawa T.* Japan // *Transforming higher education: Views from the leaders around the world* / Ed. by M. Green. Phoenix, 1997. P. 300–301). Естественным является вопрос о том, как еще, помимо самостоятельной исследовательской работы, можно сформировать «независимое» мышление.

<sup>63</sup> *Nagao M.* Higher education in Japan... P. 188.

<sup>64</sup> *Higher education and the student problems...* P. 9. О том, что подобная практика образовательной сегрегации существует и поныне, свидетельствуют комментарии японского исследователя Арира Аримото. Как пишет Аримото, «изначально преимущественным предназначением университетов в Японии являлось просвещение и образование элит; функция массового образования была возложена на плечи технических институтов... Сегодня это же распределение ролей претворяется в жизнь при помощи национальных и частных университетов соответственно...» (*Arimoto A.* Market and higher education in Japan // *Higher Education Policy*. 1997. Vol. 10. № 3/4. P. 200).

<sup>65</sup> Для сравнения — в то же время в Англии в аспирантуре обучалось до 20 % студентов, в США — 14 % (см.: Высшая школа Японии и ее реформы в 70-е гг. М., 1975. С. 18).

<sup>66</sup> См., например: *Allington N., O'Shaughnessy M.* Light, liberty and learning: The idea of university revisited. Oxford, 1992. P. 197–199. Японские журналисты более решительны в своих оценках положения с научными исследованиями в государственных («национальных») университетах, называя их «гробами для мозгов». Цит. по: *Arimoto A.* Market and higher education in Japan... P. 204.

<sup>67</sup> *Allington N., O'Shaughnessy M.* Light, liberty and learning... P. 199.

<sup>68</sup> См., например: *The Japanese today: changes and continuity* / Ed. by E. O. Reishauer, M. B. Jansen. Cambridge, 1995. P. 201.

<sup>69</sup> Обзор роли «университетских клик» в формировании карьеры см.: *Mouer R., Sugimoto Y.* Images of Japanese society: A study of the structure of social reality. L., 1987. С. 101–102.

<sup>70</sup> *Nakane C.* Japanese society. Berkeley, 1970. P. 112.

<sup>71</sup> Academic power: Patterns and authority in seven national systems of higher education. N. Y., 1975. P. 125–129.

<sup>72</sup> Lesson of a lifetime // *Japan Update*. 1987, Autumn. P. 10.

<sup>73</sup> *Riesman D.* Faces in the crowds. Individual studies in character and politics. New Haven, 1952. P. 5.

<sup>74</sup> XXVII съезд КПСС и задачи кафедр общественных наук. М., 1987. С. 29.

<sup>75</sup> *Parsons T.* The intellectual: A social role category // *On Intellectuals*. Theoretical studies. Case studies / Ed. by Ph. Rieff. N. Y., 1969. P. 193.

<sup>76</sup> Ladd E., Lipset S. M. The divided academy... P. 1–2.

<sup>77</sup> См.: Bourdieu P. Homo academicus. Stanford, 1988. P. 78–79.

<sup>78</sup> Как писал Парсонс, университет «является ключевым источником социальных действий, норм, идеалов и стандартов; источником философского и научного знания, а также типа компетенции, который определяется этими стандартами и нормативами» (Parsons T. The intellectual: A social role category // Rieff. On Intellectuals... P. 19).

<sup>79</sup> Анализируя причины студенческих движений в 60-х гг. в американских университетах, Г. Коммейджер, например, писал: «Основная причина, по которой университеты вызывают у студентов чувство отчуждения, определяется не академической несостоятельностью и интеллектуальной раздробленностью этих институтов, а их социальной ролью и их моральной тупостью». (Commager H. S. Students in Rebellion // Natural enemies? Youth and the clash of generations / Ed. by A. Klein. Philadelphia, 1969. P. 122.

<sup>80</sup> Lipset S. M. Political man. L., 1976. P. 343.

<sup>81</sup> Подтверждением могут служить факты из истории университетов России и Германии XIX в., которые приводят авторы. В XIX в. «русские студенты долго рассматривали химию как наиболее идеологическую дисциплину и ожидали от нее решения социального вопроса»; в Германии же роль сдерживающего механизма в университетах в определенной степени играли гуманитарные и общественные науки, «тесно связанные с национальными этосами... и несущие на себе в результате этого печать провинциальности и консерватизма» (Ladd E., Lipset S. M. The divided academy... P. 71).

<sup>82</sup> Понимание опасности, которую может создать знакомство с иными принципами структурирования социального, лингвистического или, например, религиозного опыта, и, следовательно, понимание необходимости локализации «источников» подобного рода «альтернативного знания» существовало давно. Достаточно вспомнить, что открытая в 1687 г. в России Славяно-греко-латинская академия обладала по Уставу монополией на обучение иностранным языкам и свободным наукам: никто не мог без разрешения Академии держать у себя домашних учителей греческого, латинского, польского и др. языков под страхом конфискации имущества. Тем, кто не прошел школы «свободных учений», безоговорочно запрещалось держать у себя польские, латинские, немецкие и иные лютеранские и кальвинистские сочинения, рассуждать о вере, вступать хотя бы частным образом в религиозные споры под страхом наказания. За «иностранными учеными свободных наук» Академия должна была иметь строгое наблюдение, только с ее одобрения подобные лица могли оставаться на жительство в России и поступать на царскую службу. (См.: Милоков. П. Н. Очерки по истории русской культуры. Пг., 1916. С. 260.

<sup>83</sup> Dewey J. Democracy and education. N. Y., 1916. P. 100.

<sup>84</sup> Ibid. P. 144.

<sup>85</sup> Ibid.

<sup>86</sup> Shapiro S. Postmodern dilemmas // Critical conversation in philosophy of education / Ed. by W. Kohli. N. Y., 1995. P. 300.

<sup>87</sup> Giroux H. Postmodernism as border pedagogy: Redefining the boundaries of race and ethnicity // Postmodernism, feminism and cultural politics: Redrawing educational boundaries / Ed. by H. Giroux. Albany, 1991. P. 226.

<sup>88</sup> Ibid. P. 246.

<sup>89</sup> Sharp S. The university and revolution: a question of relevance // The university and revolution / Ed. by G. K. Weaver. New Jersey, 1969. P. 29.

<sup>90</sup> *Martin W.* Education as intervention // Educational Records. 1969. Winter. P. 53.

<sup>91</sup> См., например: *Neperud R.* Transition in art education: a search for meaning // Context, content, and community in art education: Beyond postmodernism / Ed. by R. Neperud. N. Y., 1995. P. 3. Подробнее о практике использования постструктуралистской педагогики в высшей школе см.: *Jones A.* Teaching a post-structuralist feminist theory in education: student resistance; *Davies B.* The subject of post-structuralism: a reply to Alison Jones // Gender and Education. 1997. Vol. 9 (3).

<sup>92</sup> *Derrida J.* The university without conditions // *Derrida J.* Without alibi. Stanford, 2002. P. 204.

<sup>93</sup> *Spivak G.* In a word // *Spivak G.* Outside in the teaching machine. N. Y., 1993. P. 4.

<sup>94</sup> Об истоках и основных направлениях постколониальных исследований см., например: *A subaltern studies reader. 1986–1995* / Ed. by R. Guha. Minneapolis, 1997; *Chakrabarty D.* Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference. Princeton, 2000; *Bhabha H.* The location of culture. N. Y., 1994; *Spivak G.* A critique of postcolonial reason: toward a history of the vanishing present. Cambridge, 1999.

<sup>95</sup> См. подробнее обзорные работы на эту тему: *Ярская-Смирнова Е.* Одежда для Адама и Евы. М., 2001; Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства. Иваново, 2002; Женские миры-99: Западный опыт и гендерные исследования в России. Иваново, 2000.

<sup>96</sup> *Brown W.* The impossibility of women's studies // *differences*. 1997. Vol. 9, № 3. P. 79.

<sup>97</sup> Более позитивные мнения по поводу современного состояния женских исследований см. в спецвыпуске журнала *difference*. (1997. Vol. 9, № 3). См. также: Гендерные исследования. 2000. № 5. С. 43–84; *Coate K.* Feminist knowledge and the ivory tower: a case of study // Gender and education. 1999. Vol. 11 (2).

<sup>98</sup> Ibid. P. 79–101. Консервативную критику интеллектуального состояния остальных дисциплин в американских университетах см., например: *Anderson M.* Impostors on the temple. N. Y., 1992; интеллектуальную критику см.: *Sokal A., Bricmont J.* Fashionable nonsense: postmodern intellectuals' abuse of science. N. Y., 1998; The Sokal hoax: The sham that shook the academy. N. Y., 2000. Общую оценку критического состояния современного американской высшей школы см.: *Telos. Special issue on the crisis of education*. Spring 1998.

<sup>99</sup> Об идентичных движениях см.: *Ушакин С.* Поле пола: в центре и по краям // *Вопр. философии*. 1999. № 5.

<sup>100</sup> См. также: *Scott J.* Feminist reverberations // *difference*. 2002. Vol. 13 (3); *Scott J.* Fictitious unities: «Gender», «East», and «West». Paper presented at the Fourth European feminist research conference. Bologna, Italy, Sept. 29, 2000 // URL: <<http://orlando.women.it/cyberarchive/files/scott.htm>>

<sup>101</sup> Например, в социологии — борьба между сторонниками количественных или качественных методов; в истории — между сторонниками политической истории и сторонниками истории повседневности; в политологии — между сторонниками теории рационального выбора и математического моделирования и сторонниками контекстуального анализа, и т. п.

**ЖЕНЩИНЫ В СИСТЕМЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ:  
ОПЫТ, ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В ГЕРМАНИИ  
И В ЗЕМЛЕ БАДЕН-ВЮРТЕМБЕРГ**

Говоря о сфере науки и образования в Германии, и особенно о положении дел в высшей школе федеральной земли Баден-Вюртемберг<sup>1</sup>, нельзя не задаться общим вопросом о необходимости и целесообразности программ, направленных на поддержку женщин в науке. Ведь, казалось бы, в сфере интеллектуальной деятельности, например в университетах, где, согласно бытующему мнению, элита нации может неограниченно проявить свои мыслительные способности, то есть спокойно заниматься исследованиями и преподаванием, — именно в этой сфере программы поддержки женщин, казалось бы, излишни. Тем не менее те концепты, которые призваны наконец-то осуществить действительное равноправие полов, все еще остро обсуждаются немецкой общественностью.

Никогда прежде в истории Германии женщины не имели такого высокого уровня образования, как сегодня: 53,3 % всех выпускников гимназий и 50,4 % начинающих учебу в университетах — женского пола (данные 2001/02 г.). Однако среди тех, кто успешно оканчивает университет, уже только 47 % женщин (данные 2002 г.), среди имеющих степень доктора наук (соответствует русской степени кандидата) — 35 % (данные 2001 г.), а среди написавших работу, позволяющую занять должность профессора (Habilitation, соответствует русскому доктору наук), — 20,8 % (данные 2001 г.). Лишь 7,7 % профессоров, заведующих кафедрами в университетах Германии, — женщины (данные 2001 г.). 20 лет назад эта цифра составляла 2,5 %<sup>2</sup>. Учитывая тот факт, что, как правило, девушки имеют лучшие по сравнению с юношами оценки на выпускных экзаменах в гимназии, а оценки выпускниц университетов обычно выше, чем у выпускников, такое положение дел еще сложнее объяснить. Мы можем лишь констатировать, что, по всей вероятности, существуют какие-то барьеры, мешающие женщинам равноправно участвовать в распределении шансов при получении образования и построении карьеры. Таким образом, в

осуществлении одного из важнейших принципов гражданского общества — принципа равноправия граждан и гражданок, Германия значительно отстает от других стран и находится на одном из последних мест не только в Европейском союзе, но и в мире.

В конце 80-х гг. в Германии, как и в других государствах, произошла бурная институционализация политики поддержки женского равноправия. Как грибы после дождя, появились уполномоченные по делам женщин, разнообразные программы содействия женщинам, уполномоченные по вопросам равноправия полов и т. д. Должности так называемых уполномоченных по делам женщин (Frauenbeauftragte) были официально введены и узаконены во многих инстанциях и учреждениях, в том числе в университетах. В задачи этих уполномоченных входило создание равных возможностей для мужчин и женщин, то есть реальное воплощение записанного в Конституции принципа равноправия. На деле они оказались почти лишены возможности эффективно работать в качестве женских «адвокатов», т. к. у них не было и нет реальных рычагов власти. Хотя, с другой стороны, нельзя недооценивать важности их участия в решении некоторых вопросов, например при назначениях на должности или при утверждении кандидатур на замещение вакантных профессорских мест заведующих кафедрами. Присутствующим при процедурах отбора женским уполномоченным было очевидно, что решение ученого совета часто определяется не квалификацией кандидата и, особенно, что далеко не всегда применяются одни и те же критерии оценки при рассмотрении женских и мужских кандидатур. И хотя влияние женских «адвокатов» объективно носило ограниченный характер и в их распоряжении не было никаких действительных возможностей применения санкций, тем не менее коллегами-мужчинами они в целом рассматривались как опасность, и в отдельных случаях с ними велась открытая борьба. Порой к ним просто не относились всерьез, в них видели далеких от реальности феминисток, вооруженных планом поддержки женщин и конституцией.

Иногда уполномоченные по вопросам женщин воспринимались как аполитичные, устаревшие фигуры, проспавшие приметы нового времени, такие как глобализация, новая экономика (New Economy) и прочие, в которых половая принадлежность

со всей (кажущейся) очевидностью больше не играет абсолютно никакой роли. В университетской среде дополнительным препятствием в работе уполномоченных оказалось следующее заблуждение: наука по своей сути объективна и поэтому, разумеется, поддержка женщин в этой области является полной чепухой, и даже более того, представляет собой угрозу, поскольку в результате университеты просто могут «отойти в мир иной» (дословное воспроизведение реплики одного уважаемого профессора моего университета).

Расхожее утверждение о том, что «действительно талантливая женщина добьется всего сама», безоговорочно принималось и принимается мужчинами, как, впрочем, и женщинами всех поколений. И именно оно нанесло непоправимый вред политике содействия женщинам. Оно включает как нечто само собой разумеющееся следующие исходные предпосылки:

- содействие женщинам ведет к засилью посредственности;
- посредственные способности и недостаточная квалификация свойственны только женщинам;
- мужчины, занимающие высокие должности, никогда не бывают посредственностями и всегда имеют высокую квалификацию;
- критерии оценки, процедуры рассмотрения заявлений и принятия решений о вакантных профессорских должностях по своей сути объективны и не зависят от пола претендентов;
- политика содействия женщинам в своей основе несправедлива и оборачивается дискриминацией мужчин.

Обвинение в дискриминации мужчин было, как известно, даже вынесено на рассмотрение Европейского суда, хотя и с умеренным успехом. В суде была эксплицитно установлена правомерность и даже необходимость содействия женщинам.

Хотя сегодня выступление против поддержки женщин больше не способно принести политического капитала, но, как мне кажется, в университетской политике можно заметить определенную тенденцию по отношению к тем областям науки, в которых женщины наконец отважились претендовать на более значительную роль (например, с помощью занятия профессорских должностей). Это в первую очередь социальные и гуманитарные науки, культурология, т. е. те предметы, которые по-немецки называются «мягкими». Эта тенденция выражается в том, что — сознательно или нет — именно эти области науки



были постепенно маргинализированы, их финансирование — урезано, а иногда и само их существование поставлено под вопрос. Одновременно миллионы и миллиарды евро направляются в те отрасли знания, которые, как утверждается, определяют наше будущее, например Life sciences, биотехнология, информатика и т. д.<sup>3</sup>

Программы содействия женщинам, то есть перечни соответствующих мероприятий в отдельных организациях, в том числе университетах, хотя и оказались — и это необходимо подчеркнуть — превосходным инструментом для открытых дискуссий и сенсибилизации университетской общественности, однако не очень способствовали действительному выравниванию шансов обоих полов. При этом к заслугам политически ответственных лиц нужно все-таки отнести их усилия по исправлению положения женщин с помощью программ поддержки и содействия. Мне бы хотелось теперь кратко представить некоторые из этих программ, обратив внимание как на их плюсы, так и на их минусы.

В последние десять лет в Германии были разработаны отдельные конкретные программы, которые направлены на создание равных с мужчинами возможностей для женщин в сфере высшей школы и научного производства. К интересным примерам такого рода относится введение предиката качества «Total E-Quality Science Award» для вузов и университетов. Этот знак отличия присваивается тем университетам и вузам, которые создали в своих рамках действительно прогрессивные структурные модели и имеют определенный набор предложений для женщин. Кроме того, был учрежден специальный Компетентный центр содействия женщинам в области науки (Centre of Excellence for Women in Science). Правящая красно-зеленая коалиция в федеральном правительстве Германии, которая открыто включила планы поддержки женщин в свою программу, предоставила немалые финансовые средства для осуществления соответствующих мероприятий в области высшей школы. Эти мероприятия, реализуемые на федеральном уровне, подкрепляются общими положениями, разработанными в ЕС. Так, например, Европейский социальный фонд поддерживает только те заявки, которые учитывают принцип Gender Mainstreaming.

Поскольку в разных землях Германии политика в области

культуры и образования все же во многом определяется на местах, мне хотелось бы на примере земли Баден-Вюртемберг показать, какие мероприятия осуществляются, чтобы помочь женщинам достичь лучших позиций. В Баден-Вюртемберге находится Фрайбургский университет, в котором я преподаю и одновременно активно участвую в осуществлении программ содействия женщинам.

#### СТИПЕНДИИ ДЛЯ ВОЗОБНОВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КОНТАКТНЫЕ СТИПЕНДИИ

Эти стипендии предоставляются тем женщинам, которые были вынуждены прервать работу над кандидатской или докторской диссертацией из-за рождения ребенка и ухода за ним или из-за болезни близкого родственника.

Основанием для получения стипендии является намерение молодой ученой возобновить прерванную научную работу. В одной лишь земле Баден-Вюртемберг с 1991 г. по 2000 г. было распределено более 1100 стипендий для возвращения к научной деятельности молодых матерей и так называемых контактных стипендий, а также было подписано 80 договоров на выполнение этими женщинами конкретной научной работы. Большинству молодых женщин-ученых стипендии помогли открыть для себя новые научные перспективы.

Эти стипендии вызывали и вызывают много споров: некоторые критики пытались дискредитировать их, называя «программой поддержки матерей» и выражая тем самым свой скепсис относительно действительного научного интереса стипендиатов. Кроме того, создается опасность того, что научные руководители, «откупаясь» от высококвалифицированных молодых ученых-женщин такой стипендией, отдают плановые ставки другим кандидатам. Иными словами, зачастую стипендии, выделяемые для женщин, означают одновременно, что более привлекательные постоянные рабочие места в результате достаются мужчинам.

С другой стороны, очевидно, что — безусловно не без влияния этих стипендий — доля женщин-ученых, особенно в среднем звене, пусть и незначительная, но выросла. Этот рост происходил неуклонно, хотя и достаточно медленно (с 25,6 % в 1992 г. до 29,7 % в 2000 г., по данным министерства науки Баден-Вюртемберга 2000 г.)<sup>4</sup>.

## ПРОГРАММА ИМЕНИ МАРГАРЕТЕ ФОН ВРАНГЕЛЬ

Эта программа носит имя ученой, родившейся в дворянской семье прибалтийских немцев и занимавшейся биологией и химией. Маргарете фон Врангель была первой женщиной, которой в 20-е гг. XX в. удалось добиться должности профессора именно в одном из университетов Баден-Вюртемберга — университете Хохенхайм близ Штутгарта. Эта программа является единственной в своем роде в Германии и существует только в нашей земле. Ее отличают такие особенности:

1. Программа не связана с семейным положением женщины-ученой, а является независимой в этом отношении программой повышения квалификации (то есть в данном случае неважно, имеет женщина семью или нет).

2. Это по сути не стипендия, а ставка научного сотрудника, рассчитанная на 5 или 6 лет.

Цель программы — оказание женщинам-ученым поддержки при написании докторской диссертации, которая в Германии до сегодняшнего времени является необходимым условием для занятия профессорской должности или заведования кафедрой, несмотря на дискуссии о целесообразности такого условия. Именно написание докторской диссертации часто оказывается камнем преткновения для женщин в их научной карьере.

Принятие этой программы было негласным признанием того факта, что в области науки действительно существуют дискриминирующие структуры. Политики, утверждавшие программу, были буквально ошеломлены огромным числом кандидаток, которые должны были пройти строгий отбор для участия в ней, и высоким уровнем поданных заявок. Это послужило убедительным опровержением тезиса об отсутствии квалифицированных женщин, готовых написать докторскую диссертацию, позволяющую занять профессорскую должность. И в первый, и во второй раз при объявлении конкурса на участие в программе поступило более 200 заявок от имеющих кандидатскую степень женщин. В результате количество выделенных мест было увеличено с предполагавшихся 25 до 39.

Успех этой программы подтверждается актуальными цифрами 2000 г., при этом практика участниц может служить прекрасным примером для подражания. Доля женщин, претендующих на профессорское место (то есть имеющих степень док-

тора наук), в Баден-Вюртемберге достигла 15,7 % (данные 2002 г.; в численном выражении это 64 женщины-ученых, то есть на 10 человек больше, чем в предыдущем году; данные статистической службы Баден-Вюртемберга 2001 г.). В целом по Германии эта доля равняется 21,6 % (данные 2002 г.) и достигла наивысшего до сих пор числа. Таким образом, мы можем говорить о приближении к поставленной цели, то есть о создании для женщин практической возможности написания докторских работ, дающих им право быть приглашенными на должность профессора. Но при этом необходимо также решительно изменить саму эту практику приглашения, необходимо внутри университетов еще более внимательно следить за тем, чтобы женщины получали профессорские ставки.

#### УСПЕШНАЯ МОДЕЛЬ «MENTORING AND TRAINING»

Программа «Mentoring and Training» (сокращенно MuT, что по-немецки означает «храбрость, отвага»), утвержденная в земле Баден-Вюртемберг и призванная поддерживать профессиональный рост молодых ученых, создает оптимальные условия для приглашения их на профессорскую должность заведующего кафедрой. Программа позволяет ее участницам завязать необходимые контакты в научном мире, научиться преодолевать препятствия со стороны административных структур и приобрести знания и опыт работы в высшей школе. Руководство программой осуществляют университетские уполномоченные по делам женщин при финансовой поддержке Министерства образования и научных исследований<sup>5</sup>. Долгосрочная цель программы — увеличение доли женщин-профессоров в высшей школе и научно-исследовательских центрах. Первые из 500 участниц уже получили приглашения на заведование кафедрой (профессуру).

Программа состоит из нескольких компонентов:

- тренировочные и рабочие семинары (Trainings и Workshops);
- индивидуальные консультации (Coaching);
- посредничество при выборе научного руководителя (Mentor);
- включение в научное сообщество молодых ученых.

В рамках программы молодым ученым по их желанию предоставляется помощь и поддержка ментора в построении на-

учной карьеры. При этом важна идея отношений, строящихся не по принципу «начальник — подчиненный», а основанных на доверии и способствующих как становлению успешной карьеры, так и общему развитию личности. Поскольку молодые женщины-ученые часто оказываются исключены из так называемого Old Boys Network, эта программа предлагает им эффективную альтернативу. Кроме того, она дает возможность научному сообществу познакомиться с работами молодых женщин-ученых. Существенно и то, что программа придает женщинам новые силы в достижении их планов научной карьеры.

Параллельно с вышеназванными проводятся специальные мероприятия, встречи и семинары, среди которых мне хотелось бы упомянуть следующие:

- структуры высшей школы;
- самопрезентация (например, разговорный тренинг, манера себя держать);
- тренинг процедуры приглашения на должность профессора;
- дополнительная информация о профессуре в профильных высших учебных заведениях;
- ведение деловой беседы и менеджмент конфликтов;
- стратегии получения финансирования проектов (fund raising);
- карьера и дети, или наука и/или семья?

Данные семинары (Workshops) проводятся централизованно для всех университетов и адресованы специально женщинам, желающим сделать научную карьеру, то есть стать профессором. Семинары длятся обычно 1–3 дня.

#### ПРОГРАММА ИМЕНИ ИРЕНЕ РОЗЕНБЕРГ

Женскими уполномоченными баден-вюртембергских университетов была также разработана программа роста числа женщин, работающих в области естественных наук и техники. Эта программа была особенно необходима, поскольку доля женщин в естественно-научных и технических специальностях намного ниже и без того постыдно малого числа женщин в науке. Программа носит имя Ирене Розенберг<sup>6</sup>, первой женщины Баден-Вюртемберга, имеющей кандидатскую степень в области технических наук и защитившей диссертацию в университете Карлсруэ. Программа предусматривает прежде всего

получение женщинами стипендий для написания кандидатских диссертаций в естественно-научной или технической области. На период написания диссертации молодые ученые получают специальные ставки, которые на 50 % финансируются Министерством образования и исследований, и на 50 % — частными промышленными предприятиями.

Представленные программы поддерживаются дополнительно инициативами по интеграции гендерных исследований в учебные и научно-исследовательские планы отдельных университетов.

#### ПРОГРАММЫ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Все вышеназванные программы и проекты, сопровождаемые интенсивным консультированием молодых женщин-ученых, представляются чрезвычайно важными и необходимыми, хотя при этом все-таки остаются своего рода устранением последствий, а не причин, и затрагивают всякий раз ограниченный круг лиц. В связи с этим продолжаются дискуссии о том, что необходимо сделать для кардинального переосмысления проблем равноправия полов, о том, как в рамках немецкого, да и всего европейского культурного пространства, и особенно в научной сфере, можно достичь более высокого порога чувствительности в вопросах соотношения полов.

Результаты гендерных исследований с убедительностью показали, что стереотипы полов и ролевые клише конструируются во всех сферах жизни человека и что научный дискурс в большей степени испытывает на себе их влияние, чем это предполагалось раньше и предполагается многими до сих пор.

Не в последнюю очередь по этой причине уполномоченные по делам женщин в университетах не ограничиваются осуществлением конкретных программ, о которых говорилось выше, а одновременно неустанно подчеркивают роль и необходимость включения гендерных курсов в учебные планы высшей школы.

Требования женских уполномоченных не остаются безуспешными: в земле Баден-Вюртемберг в 2001 г. была создана специальная программа по институционализации гендерных исследований в университетах и педагогических институтах. Были основаны два Компетентных центра (один в области педагогического высшего образования и один в области есте-

ственно-технических наук); кроме того, целый ряд профессур был расширен за счет направления «Гендерные исследования», что предусматривает также возможность повышения квалификации молодыми учеными. Эти мероприятия — несмотря на то, что Министерство науки и исследований выделило на них немалые средства, — не всегда встречаются в университетах с энтузиазмом. Причина в том, что с получением финансовой поддержки университеты берут на себя обязательства вести гендерные исследования в принципе, а не только на время получения специально выделенных министерством средств. Время покажет, сможет ли гендерная теория благодаря этим мероприятиям действительно быть интегрирована в отдельную отрасль знания.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мне хочется особо подчеркнуть, что все вышеназванные программы были задуманы, разработаны и утверждены на политическом уровне вузовскими уполномоченными по делам женщин. Это была долгая и подчас тяжелая борьба. Но и сейчас приходится сказать, что, несмотря на все усилия, поддержка женщин в науке до сих пор имеет очень ограниченную финансовую базу.

Начиная с недавнего времени в странах Европейского союза проходят апробацию новые концепты для создания равных шансов для мужчин и женщин. Среди этих концептов можно назвать Gender Mainstreaming.

Этот принцип, согласно которому все политические решения проходят проверку на вытекающие из них последствия для женщин и мужчин, должен и сможет оказать влияние и на вузовскую политику. Новизна этого концепта состоит в том, что в соответствии с ним решения, касающиеся высшей школы, будут заранее проверяться с точки зрения их различного влияния на положение женщин и мужчин. Эта модель теоретически очень привлекательна, однако пока нет почти никаких конкретных предложений по ее реализации в научной сфере. И все же остается надеяться, что те общественные структуры, которые сегодня ведут к дискриминации женщин, в будущем смогут быть устранены.

Этот новый концепт с нетерпением ожидается многими в Германии, поскольку в определенном смысле можно говорить

о том, что страна в настоящий момент переживает кризис. Экономическая ситуация по сравнению с другими странами ЕС неудовлетворительна, в долгосрочной перспективе наблюдается недостаток квалифицированной рабочей силы, общество стареет. И вместе с этим не используется тот человеческий потенциал, которым страна располагает, а именно потенциал женщин. И с этой точки зрения, с точки зрения положения женщин в учебно-научном производстве, сегодняшнюю Германию действительно можно назвать «развивающейся страной».

<sup>1</sup> Земля Баден-Вюртемберг находится на юго-западе Федеративной Республики Германии и занимает территорию более 35 752 кв. км. Население земли составляет 10,6 млн человек (5,2 млн мужчин; 5,4 млн женщин). В земле насчитывается 9 университетов, 6 педагогических институтов, 9 музыкальных и художественных институтов, а также 37 профильных высших учебных заведений.

<sup>2</sup> Доля женщин-профессоров в гуманитарных науках при этом выше, чем в естественно-технических. Ниже я более подробно остановлюсь на вытекающих отсюда последствиях для программ поддержки женщин в науке.

<sup>3</sup> Трудно удержаться от искушения оценить этот феномен как яркое доказательство давно известного закона социологии: *Куда приходит женщина, оттуда уходит власть (добавим — и деньги)*.

<sup>4</sup> Bund-Länder-Konferenz: Frauen in Führungspositionen. 2002.

<sup>5</sup> Уполномоченные по делам женщин организовали специальное бюро, которое координирует это и другие мероприятия, а также поддерживает контакты с министерствами, политиками и средствами массовой информации. Как председатель университетских уполномоченных по делам женщин (с 1999 г.) я непосредственно могла оказывать влияние на разработку программ.

<sup>6</sup> При выборе названия программ мы — университетские уполномоченные по делам женщин — старались вернуть женские имена из «исторического небытия», чтобы наглядно показать традицию работы женщин в науке.

*Перевод Н. Носовой*



## ГЕНДЕРНЫЕ РИСКИ СОВРЕМЕННОСТИ

В конце XX в. в работах авторитетных социологов и политологов все чаще повторяется тезис о том, что человечество вступило в полосу тотального риска<sup>1</sup>. Этот тезис звучит тем более драматично, что речь идет о многих рисках.

По-видимому, период осознания опасности следует связывать с деятельностью Римского клуба, публиковавшего свои доклады в последней четверти XX в. Их авторы констатировали факт рискогенности антропогенного воздействия на природную среду. В конце 70-х гг. исследователи сделали важнейшее методологическое заключение: субъектом и объектом опасности является человек; именно он привносит изменения в природные связи, тем самым нарушая равновесие условий среды собственного существования и развития; это нарушение может достичь критического предела, за которым становится невозможной сама человеческая жизнь. Совпадение субъекта и объекта разрушительной деятельности дало возможность определения категории «риск» и выявления его отличия от близкого по содержанию понятия «опасность»: риск есть следствие человеческой деятельности, вносящее изменения в сложившиеся системы и нарушающее их равновесие<sup>2</sup>. Предпочтительность употребления понятия во множественном числе обоснована возрастающей сложностью человеческой деятельности и множественностью ее последствий, каждое из которых может нести риск; их совокупность дает некое суммарное явление рисков. В предшествующие исторические периоды человек не был способен оказать такое воздействие на систему природы и общества, чтобы изменить их. Эта способность выявилась в последней четверти XX в., и она стала проблемой дальнейшего существования человечества. Ее осознание повлекло за собой становление такой отрасли науки мониторинга, как измерение и прогноз рисков в различных сферах функционирования общества.

Нам представляется, что одними из видов рисков, который принес с собой XX век, являются **гендерные риски**. Человечество на протяжении веков жило в условиях установившегося разделения труда между мужчиной и женщиной. Его принцип,

как правило, заключается в следующем: мужчине — общественная, женщине — частная сфера. Отношения, построенные на этом принципе, предусматривают патриархатную доминацию. Эти отношения, по заключению Моргана и Энгельса, составили древнейший тип разделения труда в становящемся древнейшем обществе. При этом следует заметить, что в период перехода от стадии варварства к стадии цивилизации победил патриархат, который стал фундаментом всех видов взаимодействий между людьми. Таким образом, все социальные институты — семья, производство, государство — были выстроены с тем, чтобы укреплять фундамент.

Женское движение, насчитывающее к концу XX в. 200-летнюю историю, изменения в производственных и технологических структурах привели к постепенному отказу в странах Северной Америки и Европы от жестких патриархатных установок. Деление: «мужчине — публичная, женщине — частная сфера» — уже не отражает качественно изменившейся реальности гендерных отношений в индустриально развитых странах. Женщины получают профессиональное образование, делают профессиональную карьеру, активно участвуют в политической жизни. Данный статистически фиксируемый процесс позволяет утверждать, что в современных обществах нарушен баланс разделения труда между мужчинами и женщинами. Нарушение несет в себе риски функционирования всей социальной системы. Вслед за перестройкой гендерных отношений неизбежно должны происходить изменения в институтах семьи, производства, власти. Их необходимость подсказывается логикой системного подхода к анализу общества. Риски содержатся в самой неравномерности развития в различных подсистемах общества. Они проявляются в снижении эффективности функционирования, с одной стороны, целостной системы, а с другой — потенциала отдельной личности. И система, и человек являются жертвами гендерного шока, если воспользоваться популярным термином А. Тоффлера<sup>3</sup>. Этот частный вид социально-психологического потрясения требует особых адаптивных механизмов, позволяющих системам общества и человека приспособиться к новым условиям взаимодействия мужчины и женщины. Такое приспособление может стать реальностью при наличии необходимых адаптивных ресурсов каждой из систем и их «включении» в актуальный социальный процесс.

Прежде всего рассмотрим адаптивные ресурсы современных обществ. Наиболее шокирующим для исследователей, политиков и обывателей образом гендерные риски проявляются в семейной и демографической сферах. Несмотря на десятилетиями повторяющиеся прогнозы об отмирании семьи, данный социальный институт продолжает существовать, играть важнейшую роль в жизни человека и общества и изменяться в соответствии с меняющимися историческими реалиями. Ресурсы жизнеспособности семьи составляют предмет многочисленных специальных научных исследований. Мы же склонны солидаризироваться с Т. Парсонсом, подчеркнувшим в свое время факт уникальности институциональной функции семьи в удовлетворении базовой потребности человека — потребности в защите, безопасности. Семья не раз меняла свои социально-исторические характеристики, структуру, функции. Но она при этом продолжала следовать инстинкту самосохранения мужчины и женщины. На рубеже третьего тысячелетия социологи с тревогой фиксируют риски разрушения данной традиции. Семья рассматривается мужчинами и женщинами экономически развитых стран Северной Америки и Европы как институт временного договора<sup>4</sup>. Массовость института разводов, то есть распада семьи, разрушает веру в безопасность. Мужья и жены психологически приспосабливаются к ситуации, стремясь найти новые «точки опоры», ниши безопасности.

Изменение общественных ролей мужчин и женщин особым образом отражается на семье. В этом процессе участвуют все члены этого сообщества. Он заключается, на наш взгляд, в формировании новой системы разделения функций и одновременно является процессом воспитания и гендерной социализации. Сущность происходящих перемен — отказ от жесткого патриархального деления на мужской и женский мир. Причины перемен кроются в массовом участии женщин в общественном производстве. Предикат массовости имеет принципиальное значение. В XIX в. многие женщины вынуждены были работать ради хлеба насущного, поддержки семьи. Вынужденность влекла за собой отказ от самих претензий на равенство с мужчинами-коллегами. Гендерные взгляды и отношения оставались традиционными<sup>5</sup>. Во второй половине XX в. общество востребовало женщин на рынок труда. В 20-е гг. индустриализация в СССР значимым образом способствовала обретению женщи-

нами квалификации, профессионального образования и утверждению общественного идеала матери и труженицы, активно участвующей в строительстве нового общества. Вторая мировая война, призвавшая на фронт мужчин, дала западной женщине шанс выхода за рамки привычного домашнего уклада. И наконец, компьютерная революция открыла виды труда, в которых женщина могла не только участвовать, но и конкурировать с мужчинами. Таким образом, исторические условия сделали возможным такое явление, как *бикарьерная семья*. Родители строят такую семью, а дети становятся ее членами, а подчас и жертвами, независимо от своего выбора и желания.

Если бикарьерная семья успешна, то она продолжает выполнять свою защитную функцию; если же в ней не складывается нового ролевого равновесия, то семья как система разрушается. Разрушение семьи обнаруживается в статистике разводов, в цифрах, фиксирующих рост числа детей, воспитываемых одним из родителей. Безусловно, мы не склонны считать, что гендерная перестройка служит единственной причиной разводов. Но уверены, что она является одной из значимых причин, скрывающихся под пресловуто известной фразой судебных протоколов: «не сошлись характерами». А это означает, что современная семья оказывается пространством проявления гендерных рисков — последствий перехода к новой системе гендерных установок и ролей. Гендерные процессы необратимы. Исследователю в этих условиях важно изучать, как нам кажется, способы минимизации рисков в функционировании и развитии современной семьи. К таким способам могут быть отнесены:

- развитие гендерного просвещения и образования;
- расширение практики психологической помощи семье;
- целевая работа со СМИ по формированию благоприятного для бикарьерной семьи общественного мнения;
- создание целостной инфраструктуры услуг по удовлетворению потребностей всех членов бикарьерной семьи.

Фиксация гендерных рисков в становлении и развитии бикарьерной семьи требует обращения к наиболее острой и обсуждаемой общественностью в этом контексте теме — падения рождаемости. Эта тенденция была замечена в 60-е гг. XX в., период активного вхождения европейской и американской женщины в рынок труда. В России падение рождаемости, как

известно, стало угрожающим для нации в постсоветские годы. Его причины не могут быть сведены к чисто экономическим факторам. Менялось общество и его ценности, складывались новые жизненные приоритеты и мужчин, и женщин. В современных семьях, очень различных по своей структуре, установкам и т. д., постепенно строилась собственная репродуктивная стратегия и тактика. Семейная пара определяла число и время рождений, учитывая общественные и личные обстоятельства. Как раз последние и обнаруживали перестройку гендерных отношений, признание права женщины на совмещение приватной и публичной сфер активности. Женщина, имеющая карьерные амбиции, как правило, отказывается от того, чтобы иметь много детей. Этот отказ может быть признан государством, религией, моралью. Или наоборот, он сопровождается жестким институциональным сопротивлением, что в свою очередь порождает общедемократический протест. Таким образом, движение «за» или «против» аборт может стать сигналом раскола в обществе. Между тем, как нам представляется, падение рождаемости является следствием уже свершившегося процесса — изменения гендерных установок, отказа от традиционного /патриархального/ гендерного контракта. Этот отказ распространен в той мере, в какой в обществе произошла, свершилась перестройка гендерных отношений. Бикарьерная семья успешна как семья при условии ее системной перестройки. Ограничение репродуктивных планов рождением 1–2 детей в такой семье является проявлением принципов координации и солидарной ответственности мужа и жены. Следование иной системе ценностей заставляет иначе планировать развитие семьи как пространства самореализации супругов и детей. Планирование стало одним из симптомов развития семьи, представленной в современном обществе разнообразными союзами и моделями партнерских отношений.

Мы стремились описать логику развития отношений в изменяющемся поведении мужчин и женщин. Но повседневность не может быть столь рационально обоснованной. В ней проявляется тенденция неравномерности развития сознания мужчин и женщин, оказавшихся «жертвами» нарушенного гендерного баланса. Эта неравномерность создает пространство разнообразия ценностных ориентаций, в котором строятся различные, подчас драматические отношения. С одной стороны,

мужчины могут потерять чувство ответственности за воспитание и содержание детей, уповая на возросшую самостоятельность и обеспеченность женщин. С другой стороны, женщины склонны иногда преувеличивать свою самодостаточность и способность в одиночку «поднимать» детей. Союз супругов и детей, теряя традиционную мотивацию, становится хрупким и неустойчивым, то есть превращается в пространство рисков для каждого из его членов.

Увеличение рисков происходит и по мере того, как женщина предъявляет новые требования к партнеру. В эпоху классического патриархата мужчина, муж был признанным главой и экономической опорой семьи. К нему либо не предъявлялись эмоциональные требования, либо их значимость не была для женщины определяющей. В начале XXI в. женщина ждет от мужа понимания и эмоциональной поддержки, настаивает на демократичности взаимоотношений и т. д. Мужчины не всегда готовы отвечать на этот запрос. Экономическая самостоятельность женщин — реальная или иллюзорная — может способствовать решению о разрыве связи с супругом, не отвечающим дополнительным эмоциональным требованиям. Увеличение числа разводов стало той повседневностью, которая заранее определяет взгляд на брак и репродуктивные планы молодых женщин и мужчин. Перестройка гендерных отношений в сфере семьи создает риски снижения рождаемости. Существуют ли средства их минимизации? Такие средства кроются в создании современной, целостной системы гендерного воспитания и социализации.

В стихийно сложившейся гендерной социализации, между тем, существуют свои, особые риски. Они, главным образом, являются плодом переходности в гендерных отношениях к контракту от традиционной (патриархатной) модели к современной (эгалитарной). Традиционная модель держалась на разделении сфер влияния мужчины (отца) и женщины (матери) и различных показателях их авторитета. Отец персонифицировал социальный и экономический статус семьи. Отношение жены и детей к нему определялось этим фактом. Его авторитет, завоеванный во внедомашней сфере, был непререкаем. Женщина, которая в случае развода становилась главой семьи, неизбежно превращалась в маргинала и передавала этот незавидный статус своим детям. Авторитет жены и матери строил-

ся на иной основе. Она была призвана обществом и церковью поддерживать статус семьи в частной сфере. Эта обязанность проявлялась в ответственности за приличествующий положению и доходам уклад домашней жизни и воспитание детей. Четкое разделение функций и зон ответственности отца и матери составляло фундамент гендерной социализации, обеспечивало преемственность системы гендерных отношений.

Россия в истории XX в. демонстрировала более сложную и социально противоречивую тенденцию развития гендерных отношений. Российские женщины после 1917 г. активно совмещали семейные и производственные обязанности. В этом совмещении социологи фиксировали ценностную асимметрию. С одной стороны, большинство женщин не были ориентированы на карьерные достижения, выбирая семью в качестве сферы самореализации; с другой стороны, мужчины в этих условиях не видели необходимости в отказе от гендерных стереотипов. Это со временем привело к ослаблению авторитета отцов. Дети фиксировали факт более широкого спектра деятельности матерей и их влияния на решение вопросов повседневности. Отец же постепенно, не в полной мере осознавая последствия перемен в жизни бикарьерной семьи, оказался лишенным собственной сферы авторитета и доминанции.

Перестройка гендерных отношений характеризовалась неравномерностью изменения в женской и мужской общностях. Женщины являлись субъектами перемен, к которым мужчинам необходимо было приспосабливаться или сопротивляться им. Изменения гендерных ролей естественно породили, и не могли не породить, ряд дисфункций в целостной системе общественных отношений. Эти дисфункции, на наш взгляд, недостаточно изучены психологами, социологами и политологами. Между тем проблема дисфункций существует, и она будет во все большей мере влиять на жизнь общества и обывателя. Обратимся к ее содержанию в связи с рассматриваемой нами социализацией. Традиционно социализация осуществлялась на признании различия ролевых моделей мужчины и женщины. Выход женщин на рынок труда означал необходимость коррекции моделей социализации. Такая коррекция стихийно произошла в сознании и поведении женщин, матерей. Они упрочили свой авторитет за счет расширения сферы активности и сохранения за собой зоны ответственности за воспитание детей. При этом новая

модель женского поведения включала как традиционные гендерные черты, так и мужские черты, усваиваемые в профессиональной и конкурентной деятельности вне дома. Мужчины оказались в иной ситуации. Они теряли роль единоличного кормильца семьи и «гонца» за статусом, не приобретая новой зоны ответственности. Модель адекватного мужского поведения не сложилась как целостность. Традиционная модель мужского поведения не соответствует современным реалиям гендерных отношений. Данная ситуация представляется нам проблемной и рискогенной. Всем известно значение детства и юности в становлении личности. Риск размытости моделей, образцов гендерного поведения трудно переоценить. Эгалитарность отношений между мужчинами и женщинами не может быть достигнута в поколении, которое лишено нормальных условий гендерной социализации.

Каким образом риски нарушения гендерного равновесия в социальной системе оказывают влияние на сознание и поведение наших современников? Ответ на этот вопрос может быть получен при проведении серии междисциплинарных исследований, объединенных одним предметом — гендерные риски. Мы же попытаемся высказать лишь некоторые гипотезы. Реакция конкретного человека на гендерный вызов рубежа XX–XXI вв. зависит от того, в какой степени сформированы его адаптивные ресурсы. В свое время Д. Дьюи обращал внимание на необходимость развивать воображение ребенка, которое поможет ему впоследствии построить жизнь в режиме эксперимента. Этот тезис он выдвигал в 20-е гг. XX в. В начале XXI в. он должен стать, на наш взгляд, азбукой воспитания в семье и учебных заведениях. Динамика изменения повседневности такова, что она требует от человека постоянной открытости новому. Само это новое устаревает столь быстро, что человеку нет необходимости вырабатывать установку по автоматическому реагированию на него. Жизнь человека прошедших столетий может быть смоделирована следующим образом: воспринятая новая информация осмысливалась на основе личного и общественного опыта, эффективность реакции на информацию получала оценку, модель эффективного реагирования на информацию постепенно превращалась в алгоритм, и таким образом складывался стереотип восприятия и действия.

В эпоху современных ритмов общественной и личной жиз-



ни схема реагирования на информацию, получаемую человеком из макро- и микросреды, должна меняться принципиальным образом. Это императив социального времени, который невозможно проигнорировать. Человеку как биологическому существу для выживания и жизнеспособности необходимы стереотипы. В этом отношении теория динамических стереотипов И. Павлова не способна устареть. Но не может не меняться механизм формирования стереотипов, определяемый закономерностями развития той социальной системы, в которой функционирует личность. Представим механизм формирования современных социальных стереотипов в исторической системе высочайших темпов изменений. Воспринятая информация оценивается в системе личностных коммуникаций, реакция на нее спонтанна, оценка эффективности реакции способствует необходимой коррекции сознания и поведения, в итоге складывается стереотип спонтанного реагирования на получаемую информацию.

Главным в «новой современности» (Э. Гидденс) является ее постоянная готовность к изменениям. Этого же качества система требует от каждого человека. Не случайно одной из характерных черт общества рубежа XX–XXI вв. является стратегия «образование — всю жизнь». Именно образование стало определяющим адаптивным ресурсом современного человека. Оно и обеспечивает эффективность спонтанного реагирования на сигналы внешней среды. Одним из значимых изменений в новой современности является императив гендерных отношений. От каждой женщины и мужчины требуется восприятие этих отношений в их конкретных реалиях и реагирование на них как на нечто новое, не отягощенное тяжестью традиционности. Мы возьмем на себя смелость утверждать, что способность к такому восприятию обеспечивается уровнем и качеством образования. Чем в большей степени человек подготовлен к диагностике и анализу ситуации, в которой ему предоставляется возможность действия, тем больше вероятность точности спонтанной реакции. Таким образом, шок, связанный с изменением гендерных отношений, может быть смягчен и преодолен посредством повышения качества гендерного образования.

Предвидя скепсис своих оппонентов, заметим, что изменение гендерных отношений является объективным и глобальным процессом. Он может осуществляться в эволюционной

форме, которую демонстрирует, например, современный Иран. Он может проходить в форме некоей гендерной революции, в которой женщины, например, США и скандинавских стран завоевывали право на равное партнерство с мужчинами во власти и в профессии. Процесс можно замолчать, но его нельзя остановить или отменить. Отсутствие гендерного образования не позволит человеку понять систему отношений, в которой он живет и реализует свои цели. Неадекватность понимания влечет за собой хаотичность и неэффективность действий. Такие действия могут привести к поражениям в публичной сфере и несчастью в личных взаимоотношениях. Таким образом, мы выделяем еще один вид современного гендерного риска — *риск отсутствия систематического гендерного образования*.

Что дает человеку и обществу современное гендерное образование? *Во-первых*, оно формирует системное знание об историческом характере и изменчивости отношений между мужчинами и женщинами. *Во-вторых*, оно открывает человеку иерархию факторов, от которых зависят эти отношения в конкретной социальной системе. *В-третьих*, оно в определенной мере позволяет человеку влиять на эти отношения, снимать их конфликтность и повышать позитивность. *В-четвертых*, оно помогает выстроить личностную гендерную стратегию, обеспечивающую возможную гармонию в общественных и частных взаимоотношениях. И, наконец, *в-пятых*, оно является способом разрушения морально устаревших стереотипов, мешающих полной и гармоничной самореализации женщин и мужчин в современных обществах.

Анализ публикаций последнего времени по проблемам развития гендерных отношений привел нас к выводу о том, что исследователи вынуждены, прямо или косвенно, затрагивать тему гендерных рисков современности. Нас, пожалуй, более всего заинтересовал ракурс ее рассмотрения, предложенный Наоми Блэк из Йоркского университета в Канаде. Она обратила внимание на риски, содержащиеся в самом феминизме, или, точнее, в «феминизмах». Мы постараемся представить ее позицию, сопроводив ее собственными наблюдениями. Риск деформации направленности модернизации гендерных отношений кроется в мифах, сложившихся вокруг феминистского движения в течение 200 лет. Первый из них был создан еще якобинцами, отправившими в 1793 г. Олимпию де Гуж на ги-

льотину. Вот о чем писали в тот период официальные французские газеты: Олимпия де Гуж с ее экзальтированным воображением... хотела стать мужчиной. Она предлагала проекты, которые могли разделить Францию. Закон наказал заговорицу за то, что она забыла добродетели, свойственные ее полу. Исследователи политического наследия де Гуж приходят к совершенно иным выводам. Прежде всего, она отстаивала право женщины на самопрезентацию. Женщины, лишённые права политического голоса, не могут защитить как раз то особенное, что присуще их полу. Она заявила о праве на общественное признание различий между мужчинами и женщинами и праве на демонстрацию этих различий в обсуждении и принятии политических решений. Что касается причин ее казни, то они очень банальны и традиционны для борьбы за власть: ее критика правительства Робеспьера исходила «не из экзальтированного воображения, а из его очевидной коррупции»<sup>6</sup>.

Впоследствии миф о сепаратистском содержании феминизма был укреплен в развитии идеологии и общественной психологии самого женского движения. В нем идеи родоначальниц феминизма оказались упрощены и огрублены. Мысль о различиях мужественности и женственности была трансформирована в идею об их противоположности; защита права на презентацию мужского и женского миропонимания была представлена тезисом об антагонистических противоречиях между ними. В этой интерпретации женское движение приняло радикальный политический характер, который «отпугивал» не только мужчин, но и женщин, интуитивно отвергающих принятие чуждых, «мужских» правил борьбы.

Разрушение мифологического содержания идей феминизма произошло отчасти в связи со становлением марксистского и социалистического течений. Казалось, что женское движение обрело политически ясные цели и открыло способ их достижения в соединении с революционным пролетарским движением. Однако произошедшая в России в 1917 г. социалистическая революция не смогла разрешить так называемый женский вопрос. Он приобрел новую, парадоксальную форму. Ее удачно, на наш взгляд, зафиксировали американские коллеги, проводившие сравнительное исследование в странах Восточной Европы в середине 90-х гг.<sup>7</sup> Они обратили внимание на парадоксы гендерной политики в социалистических странах. Их

поразило, что женщина, с одной стороны, работница, с другой — мать. С одной стороны, знаковый лидер, с другой — исполнительная машинистка. С одной стороны, официальное провозглашение равенства мужчин и женщин. С другой — горячие дискуссии в государственных СМИ об идеале женственности и естественном (патриархальном) предназначении мужчины и женщины. И, наконец, по сути сегрегация в структуре рабочей силы — феминизация образования, здравоохранения и т. д. Согласимся, что именно эти противоречия и парадоксы составляли политический, идеологический и культурный дискурс развития системы гендерных отношений в социалистических странах.

В период противостояния двух сверхдержав и двух политических лагерей феминизм обрстал новыми мифами. Лидеры женского движения Запада представляли советскую женщину носительницей равных с мужчиной прав и возможностей. Женщины в СССР и странах Восточной Европы, наоборот, с завистью взирали на женщин из американских сериалов, рекламирующих популярный имидж 50-х гг. — хозяйки загородного дома, не обремененной заботами о совмещении двойной нагрузки по ведению дома и работы. Мифы начали рассеиваться в период перестройки. Оказалось, что бывшие советские женщины не удовлетворены грузом равных прав и отсутствием равных возможностей в их реализации. Они полагали, что обретенная демократия позволит дать мужчинам приличную зарплату, а женщине предоставит возможность вести дом и посвятить себя детям<sup>8</sup>. Очень скоро реалии рынка рассеяли иллюзии, которые были исторически обречены. На Западе конца XX в. на рынке труда сложилась ситуация, изменившая общество. «Кто те женщины, которые могут позволить себе остаться дома, ожидая мужа с солидной чековой книжкой? И как много их?.. Только представители высших слоев могут обойтись без двойных доходов»<sup>9</sup>. Разрушение Занавеса, или Стены между Востоком и Западом, таким образом, способствовало демифологизации феминизма.

В сложившихся исторических обстоятельствах рубежа XX–XXI вв. обрело политическое влияние нерадикальное, немарксистское течение феминизма — так называемый социальный феминизм. Его знаковой идеей является признание различий между мужчинами и женщинами и отстаивание права женщин

на презентацию этих различий в политике. Феминизм, как нам представляется, возвращается в то идейное русло, которое было определено 200 лет назад.

Каковы риски социального феминизма? Самым значимым, как показывает наш опыт участия в женском движении, является риск непонимания со стороны лидеров женского движения и общественности. Его реальность кроется в возможности интерпретации идей социального феминизма в духе традиций патриархальной идеологии. Мы видим способы минимизации данного риска в следующем:

— развитие теории социального феминизма. Эта необходимость связана с тем обстоятельством, что более радикальные течения феминизма уделяют чрезвычайное внимание разработке теоретических оснований своей идеологической и политической позиции; социальный феминизм должен обладать стройной теорией, доказывающей право и мужчин, и женщин на сохранение и презентацию гендерной и личностной уникальности. Как писала в 1980 г. Элизабет Уолгест, женщина может находить привлекательными «различные жизненные стили: “жена и домашняя хозяйка”, “женщина, которая уделяет карьере лишь часть времени”, “женщина поздней карьеры”, “разведенная мать” и т. д... Перспективы обоих полов требуют репрезентации не только на политической сцене, но и в самом понимании того, что есть общество»<sup>10</sup>.

— разъяснение и пропаганда отличий ценностей социального феминизма от патриархальных женских ценностей. Эти отличия, по нашему мнению, заключаются в следующем: признание особенных социальных черт мужчин и женщин, представленных в системах маскулинности и женственности; отрицание иерархии этих черт; необходимость достижения личной автономии мужчины и женщины; последовательный отказ от гендерного сепаратизма в политических акциях и движениях; признание того, что и женщины, и мужчины в равной степени заинтересованы в построении социума, наделяющего каждую личность возможностями развития и самореализации.

<sup>1</sup> Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000.

<sup>2</sup> Luhmann N. Soziologie des Riskos. Berlin, 1991.

<sup>3</sup> Toffler A. Futureshock. N. Y., 1970.

<sup>4</sup> Тенденции развития семьи в странах Азии и Африки требуют специального рассмотрения.

<sup>5</sup> *Glickman R.* Russian Factory Women: Workplace and Society 1880–1914. L., 1984. P. 205.

<sup>6</sup> Mary Wallstonecraft and 200 years of Feminism / Ed. by E. J. Yeo. L., 1997. P. 45.

<sup>7</sup> Reproducing Gender: Policies, Publics and Everyday Life after Socialism / Eds. by S. Gal and G. Kligman. N. J., 2000.

<sup>8</sup> *Reader I.* Feminism and Eastern Europe. Attic Press, 1991.

<sup>9</sup> *Ibid.* P. 14.

<sup>10</sup> *Walgest E.* Equality and the Rights of Women. Ithaca, 1980. P. 157–158.

Ольга Шабурова

## ПРОСТРАНСТВО УНИВЕРСИТЕТА И ЕГО ГЕНДЕРНЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ\*

Жизнь современного российского университета представляется клубком противоречий, начиная с проявления масштабных современных коллизий (отражение в жизни университета борьбы глобалистских тенденций с национально-патриархальными моделями его устройства) до столкновения разных образов университета в пространстве одного города и, наконец, до внутренних конфликтов в жизни конкретного вуза. Среди этих динамических проблем особое место занимает проблема гендерного баланса в современной высшей школе России. Гендерное измерение университетской жизни позволяет выявить ряд существенных, но часто не проявленных, скрытых, тенденций эволюции современного высшего образования в России.

Активно разворачивающаяся в пореформенные годы в нашей стране линия развития гендерного образования в высшей школе поставила вопрос о гендерной структуре самого вуза как условия и основания развертывания собственно гендерной политики. Стало ясно, что решение задач гендерного образования в высшей школе России определяется не только содержанием и структурой этого образования, но и социокультурным контекстом, в котором оно разворачивается. Само про-

\*Выражаю благодарность участнице семинара, заведующей отделом кадров Уральского государственного университета Галине Владимировне Мещерягиной за предоставление статистических материалов.

странство университета наполнено гендерными смыслами и значениями, пропитано гендерными символами, определено разметками гендерной иерархии, — все это создает соответствующую атмосферу. Образование в целом помещено в некую гендерно оформленную среду, и имеет смысл попытаться понять ее особенности, рассмотреть, как она влияет на гендерные отношения в вузе, которые представлены разными типами коммуникации: между самими студентами, между студентами и преподавателями, внутри профессионального научно-педагогического сообщества, между преподавателями и администрацией и т. д. В этих отношениях гендерное измерение дополняется поколенческими и возрастными различиями, происходят столкновения разных типов культурного опыта, а значит, работают проявленные и непроявленные гендерные стереотипы.

Проблема гендерного дисбаланса в российском вузе представлена, как нам кажется, рядом позиций. Среди основных тематизаций могут быть названы следующие: а) проблема гендерного неравенства в вузе, формы и проявления, способы конструирования, парадоксы осмысления; б) проблема феминизации высшей школы: тенденции, отношение, перспективы; в) гендерный аспект в управлении вузом: «женские кадры — мужской менеджмент».

Эти проблемы описываются и исследуются в основном в границах социологического дискурса, но есть, видимо, необходимость попытаться пойти дальше «выкладок» социологов и показать отношения в университете через «хор голосов», т. к. интересны и важны в этом разговоре персональные интонации. Демократические инновации в социуме, определенные западной либеральной парадигмой, прослеживаются во всех сферах общественной жизни, включая образование. Так, Евросоюз озабочен снятием всех видов дискриминации, включая гендерную. Проблеме гендерной дискриминации в высшей школе была посвящена серия европейских конференций по гендерному равенству в высшем образовании. Оказалось, как отмечает О. В. Шнырова<sup>1</sup>, что ситуация в России лучше (?!), чем в западных странах. В странах Евросоюза количество женщин, имеющих профессорский статус, не превышает 7 %, в России же этот показатель составляет примерно 20 %. В целом в России женщин больше во всех отраслях науки, в том числе в области естественных и точных наук. Эта тенденция имеет место и в

других государствах постсоветского пространства. Объяснение данной ситуации отражает позицию трансферности нашего общества: с одной стороны, это положение женщин в вузе обусловлено эгалитарной политикой в области образования предшествующего, советского периода, а с другой стороны, это уже проявление современной ситуации, когда наука и высшая школа утратили свою престижность и начали стремительно феминизироваться. Известно, что представительство женщин традиционно выше в низкооплачиваемых сферах деятельности. Наиболее явно это подтверждается практически тотальной феминизацией учительства. Процесс концентрации женщин в низкооплачиваемых профессиях прослеживается и в феминизации студенческой массы педагогических и медицинских вузов, в увеличении доли женщин среди аспирантов и докторантов.

Гендерное неравенство в сфере образования проявляется не только в кадровом составе, но и в оплате труда женщин. При увеличении доли женщин в образовании (к 2000 г. она оказалась равна 80 %) зарплата их по отношению к мужской составила 78 %. То есть женщины получают меньшую отдачу от своего образования по сравнению с мужчинами, работающими в этой сфере<sup>2</sup>. Подобные же цифры дает социолог Г. Силласте — по результатам ее исследований отмечено, что женщины в образовании получают меньше мужчин в среднем на 20 %<sup>3</sup>.

Гендерная асимметрия хорошо видна в статистике кадрового состава высшей школы. В российских вузах мужчины и женщины представлены следующим образом:

Ректоры	женщины — 5 %
	мужчины — 95 %
Проректоры, директора филиалов	женщины — 16 %
	мужчины — 84 %
Деканы факультетов	женщины — 22 %
	мужчины — 78 %
Заведующие кафедрами	женщины — 26 %
	мужчины — 74 %
Профессора в составе кафедр	женщины — 19 %
	мужчины — 81 %
Доценты	женщины — 42 %
	мужчины — 58 %



Старшие преподаватели	женщины — 64 %
	мужчины — 36 %
Ассистенты	женщины — 67%
	мужчины — 33 %

Примечание. Статистика приведена по статье Н. Стрекаловой<sup>4</sup>.

Ситуация в Уральском государственном университете соответствует обозначенным выше общероссийским тенденциям. Она также характеризуется гендерной диспропорцией в профессионально-научных статусах и гендерным дисбалансом в административно-управленческом положении. В 2000 г. в Уральском университете работало 48 % мужчин и 52 % женщин, в 2002 г. динамика увеличения числа работающих женщин усилилась — мужчин стало 44 %, женщин — уже 56 %. В целом эти цифры особого дисбаланса не показывают, он будет более удручающе проявлен в возрастном срезе — об этом ниже. Но если обратиться к анализу достигнутых научно-профессиональных статусов, картина окажется определенной. Так, среди докторов наук в Уральском университете (на конец 2002 г. их было 138 человек — это 17 % всего профессорско-преподавательского состава) женщин — 28 %, а мужчин — 72 %. На факультетском уровне та же картина (за исключением филологического факультета, где женщины — доктора наук имеют приоритетные позиции — их здесь 63 %, в то время как мужчин — 37 %): математический факультет — всего 16 докторов (15 мужчин и 1 женщина), из них 94% мужчин и 6 % женщин; физики — всего 14 докторов, из них мужчин — 93 %, женщин — 7 %; философский — всего 14 докторов, из них мужчин — 71 %, женщин — 29 %; историки — всего 14 докторов, из них мужчин — 79 %, женщин — 21 %; психологический факультет — всего 5 докторов, из них мужчин — 60 %, женщин — 40 %; факультет журналистики — всего 7 докторов, из них мужчин — 43 %, женщин — 57 %; факультет политологии и социологии — всего 8 докторов, мужчин и женщин по 50 %, аналогичная картина у экономистов — всего 6 докторов, 50 % на 50 %; институт повышения квалификации по общественным наукам — 6 докторов, 100 % мужчин; НИИ ФПМ — 8 докторов, 100 % мужчин, и т. д.

Средний возраст докторов наук в Уральском университете — 58 лет, при этом докторов наук в возрасте до 50 лет —

26 человек (19 %), из них мужчин — 14 человек, женщин — 12 человек, среди кандидатов наук в УрГУ — мужчин 48 %, женщин 52 %.

Тенденция феминизации кадрового состава университетов (УрГУ в том числе) проявляется весьма явно при анализе возрастного гендерного баланса. Уход из высшей школы наиболее креативных молодых и средних возрастов мужчин в годы перестройки — проблема уже обозначенная. В те же годы невозможность обеспечить свои семьи, оставаясь в образовательной сфере, и невозможность достаточно полноценной профессиональной реализации (особенно в фундаментальных отраслях знания), естественно, снизили мотивацию мужчин в отношении работы в науке и высшей школе. Вследствие этого сегодня разворачиваются параллельные процессы старения вузовских кадров и их феминизации. Динамика этих процессов может быть проиллюстрирована как раз на примере Уральского университета. Так, в возрастной группе преподавателей 55–75 лет мужчин — 44 %, женщин — 56 %, те же показатели сохраняются для преподавателей в возрасте 45–55 лет, а вот в следующих возрастных группах гендерные диспропорции нарастают. Так, в группе от 30 до 45 лет мужчин 40 %, женщин — 60 %, а в возрастной группе от 20 до 30 лет пропорция уже 26 % мужчин к 74 % женщин.

Мужчины, ушедшие и уходящие из высшей школы, рационализируют и, скажем так, прагматизируют проблему ценности образования. Если в нашей жизни все больше утверждаются западные нормы и ценности, то это не может не коснуться и отношения к образованию, к ценности и востребованности интеллекта. Западная, быть может, по-обывательски выраженная, но по сути верная формула «Если ты такой умный, то почему такой бедный», определяет логику именно мужских стратегий и личных сценариев в нашем обществе. В США каждый год обучения дает добавку к зарплате 7 %, у нас же инвестиции в образование до сих пор не выявляют такой прямой поступательной логики. Тем более не реализуется этот принцип в отношении научных кадров, часто «опрокидывая», девальвируя ценность образования и включенных в этот процесс профессий. Данная ситуация существенно влияет на гендерную картину в высшей школе, трансформируя гендерные отношения в профессиональном сообществе, воздействуя на профессиональ-

ный и научный выбор новых поколений преподавателей высшей школы.

Обращаясь к этим гендерно-ролевым ситуациям, мы можем представить, какие гендерно-профессиональные модели демонстрируем юношам и девушкам, пришедшим учиться в высшую школу. Ведь не только само содержание образования, но и то, кто его транслирует, влияет на их гендерную (ре)социализацию, а она очень активно разворачивается в новой, значимой для молодежи образовательной ситуации. И, кроме того, гендерный баланс воздействует на будущую профессиональную стратегию студентов. Не секрет, что феминизация средней школы играет негативную роль в отношении современной молодежи к педагогическим профессиям. То же самое начинает происходить и в высшей школе: проблема феминизации затрудняет позитивные перспективы образования в целом.

Гендерная асимметрия проецируется и в будущее высшей школы. Сегодняшнее состояние аспирантуры и докторантуры также позволяет говорить о гендерном дисбалансе в высшей школе и прогнозировать ее будущее. Если раньше, во времена престижности науки и преподавания, аспирантура имела перекос в мужскую сторону, то сегодня ситуация выравнивается, и кое-где намечается перевес уже в женскую сторону. Скажем, в УрГУ в 2002/03 учебном году состав аспирантов был таким: 164 мужчины и 205 женщин. С одной стороны, можно порадоваться за девушек, «завоевавших» эти позиции, и рассматривать это как шаг к гендерному равенству в вузе. С другой стороны, и социологи это отмечают, это также знак ухода молодых людей в бизнес, политику и другие, более привлекательные области. Для тех юношей, которые идут в аспирантуру (их все же немало), часто мотивом является возможность избежать службы в армии. Г. Силласте приводит весьма выразительную цифру — 67 % опрошенных молодых мужчин-аспирантов назвали именно эту мотивацию<sup>5</sup>. При этом почти все молодые люди совмещают учебу в аспирантуре с работой на стороне, и по окончании аспирантуры — чаще всего — уходят в другие сферы. Так что университет в результате не получает молодого мужского пополнения в ряды своих преподавателей и ученых. Кстати, по исследованиям Г. Силласте, и у 54 % (!) девушек-аспиранток интерес к научной деятельности вообще отсутствует. Этот факт объясняется безработицей: аспиранту-

ра позволяет оттянуть время выхода на рынок труда, обеспечивая так называемый «отложенный спрос». Таким образом, по мнению Г. Силласте, «аспирантуру высшей школы сегодня можно отождествить с “социальной камерой хранения” и даже с “интеллектуализированным отстойником”»<sup>6</sup>.

В исследовании З. Х.-М. Саралиевой и С. С. Балабанова, посвященном проблеме воспроизводства научно-педагогических кадров, анализируется ориентированность студентов и аспирантов на научную и преподавательскую деятельность после окончания вуза. Труд научно-педагогического работника в целом позитивно оценивается студентами и аспирантами, но в своем персональном выборе представляется малопривлекательным в силу малой зарплаты и высокой сложности работы. Аспирантки при этом признаются в чувстве гордости по поводу своего социально-профессионального статуса. Правда, исследователи замечают, что ситуация эта характерна не только для России: «Шутка, что “в американских университетах русские профессора учат китайских студентов”, возникла не без основания. В странах Западной Европы профессорам даже престижных вузов бывает непросто найти молодого человека или девушку среди граждан своей страны, а не иностранного студента, проявившего намерение поступать в аспирантуру. Во многом данное явление связано с тем, что в этих странах в результате установления практически равной доступности высшего образования представителям всех слоев общества профессия ученого и преподавателя вуза к концу XX века перестала быть элитарной. Став массовой профессией, она понемногу утратила и прежний ореол исключительности»<sup>7</sup>. Сегодня в Москве и Санкт-Петербурге возникают трудности комплектования аспирантуры коренными жителями этих городов. В технических вузах гендерный вопрос уже почти и не звучит в ситуации дефицита молодых кадров вообще (авторы исследования приводят слова одного отчаявшегося найти аспирантов заведующего кафедрой — «да хотя бы среднего рода»).

Гендерный дисбаланс в вузе состоит еще и в том, что распределение функций определяется моделью «женские кадры — мужской менеджмент». Образы власти и их гендерные маркировки в университетской жизни по-прежнему весьма традиционны, несмотря на отмеченную выше феминизацию высшей школы. Руководство вуза остается почти абсолютно мужским, жен-

щины выполняют административные функции вспомогательного характера, или же, как отмечали женщины-администраторы УрГУ, на них возлагается работа воспитательного и организационного плана непосредственно со студентами. При этом у них, конечно же, остается меньше времени на собственную научную работу, повышение квалификации и т. д. Так, в Уральском университете ректорат на 100 % состоит из мужчин, 11 из 13 деканов — мужчины, среди заведующих кафедрами 80 % мужчин. При этом заместителями деканов практически везде (кроме математико-механического факультета) являются женщины, транслирующие часто и функции, и образ «мамочки».

Ситуацию гендерного кадрового дисбаланса в вузе можно интерпретировать по-разному, в ней переплетаются разные проблемы, а за цифрами статистики скрываются весьма неоднозначные процессы. Проблема гендерного равенства в вузе в принципе не возводится в абсолют, и ее прочтение должно быть более тонким. Что имеется в виду? Можно выделить разные аспекты проблемы:

- а) отношение к профессии преподавателя с точки зрения гендерных позиций;
- б) гендерные отношения и их оптимизация в профессиональном сообществе;
- в) гендерные аспекты властных позиций и стиль управления в сложившейся ситуации в вузе;
- г) разное с точки зрения мужчин и женщин, работающих в вузе, понимание успеха и карьеры.

Попытаемся прояснить предложенные позиции.

Факты, демонстрирующие гендерное неравенство в вузе, не всегда однозначно воспринимаются женщинами-преподавателями как гендерная дискриминация, и соответственно, как значимая проблема. Так, согласно исследованию З. Х.-М. Саралиевой и С. С. Балабанова, 27 % мужчин и 68 % женщин видят за этими фактами достаточно важную проблему, 30 % мужчин и 22 % женщин усматривают несуществующую проблему, 44 % мужчин и только 9 % женщин утверждают, что проблемы нет. Видно, что позиция мужчин во взглядах на гендерную асимметрию в высшей школе существенно отличается от позиции женщин. «Отсюда, — делают вывод авторы исследования, — в высшей школе при преобладании мужчин в руководстве вузов в гендерной политике будет преобладать мужская точка зре-

ния, не замечающая гендерные проблемы, тормозящая тем самым обеспечение равноправия мужчин и женщин и в доступности высококвалифицированных рабочих мест»<sup>8</sup>.

42 % женщин считают, что руководство высших учебных заведений (преимущественно мужское) создает мужчинам режим наибольшего благоприятствования, с чем не согласны более половины респондентов-мужчин. При этом признании властных позиций мужчин в вузе женщины не особенно стремятся потеснить их на иерархической лестнице. Причины следует рассмотреть подробнее, и мы сделаем это позднее.

Пока же отметим еще одну интересную особенность восприятия женщинами своего места в вузе, в преподавательском профессиональном сообществе, — специфику их отношения к коллегам-мужчинам. Женщины в вузе, оценивая свое профессиональное состояние, часто не признают дискриминации в профессии в зависимости от пола (по исследованию З. Х.-М. Саралиевой и С. С. Балабанова, 55 % мужчин и 78 % женщин отрицают ущемление прав женщин в вузе и полагают, что есть неравные возможности роста, но причины этого находятся за пределами вуза)<sup>9</sup>. Результаты данного исследования показывают, что 83 % женщин-преподавателей считают профессию научно-педагогического работника гендерно нейтральной, а предположение о более скромных интеллектуальных способностях девушек, о неспособности женщин к инновационной деятельности категорически отвергают.

Как видим, представленный нами выше «расклад» кадрового-гендерного дисбаланса в вузе не всегда рассматривается как гендерная дискриминация. Как относиться к этому очевидно-му противоречию?

Позиция тех, кто анализирует ситуацию в терминах гендерной дискриминации, основывается на идее, что женщины сами являются носителями патриархатного сознания, и в логике господства патриархатной идеологии принимают свое положение «второго пола» как естественное и органичное. И даже женщины вузовские, «продвинутые», оказываются такими же жертвами патриархатного дискурса. С этой точки зрения университетские женщины, не стремящиеся к завоеванию более значимых статусных позиций, определяются как «несознательные», или, как пишет С. М. Моор, «следует констатировать факт развития комплекса неполноценности у женщин и тенденцию са-

моустранения от управленческих дел. Другими словами, сложившемуся положению в распределении должностных и ролевых функций в значительной степени способствуют сами женщины»<sup>10</sup>.

В известном исследовании И. Горшковой, Г. Беляевой, И. Костиковой «Профессиональное самочувствие женских научно-педагогических кадров МГУ» представлена более сложная картина, которая в целом подтверждает мысль о недостаточном участии женщин в управлении вузом, но при этом демонстрирует различия в отношении к профессиональной линии роста и параметров должностных статусов<sup>11</sup>.

Так, в целом преподавательницы МГУ отмечают удовлетворенность работой — 90 % опрошенных. В основном это женщины старше 55 лет с большим стажем работы (преимущественно гуманитарии). Самооценка профессиональных усилий преподавательницами и женщинами-учеными МГУ определена такими позициями: «работаю с полной отдачей» — 60 %, «работаю ниже своих возможностей» — 11 %. В отношении должностного роста преподавательниц отмечено, что 2/3 опрошенных довольны своим положением; в основном это чувство возникает при получении доцентского статуса. После этого начинает превалировать позиция «должностной рост не волнует». При оценке перспектив должностного роста авторов исследования особенно огорчила массовая проявленность позиции «это для меня не актуально» — 45 %. Такое отношение к карьере закрепляется к 40 годам, и стремление к должностному росту у основной массы угасает. Почему это так беспокоило авторов исследования? Вспомним о феминизации высшей школы — ведь в этой ситуации неизбежен и необходим хороший уровень женского менеджмента в вузе, а женщины, как мы видим, отказываются от подобной карьеры; проявляют, по мнению авторов исследования, опасность застойной тенденции, демонстрируя опять-таки «патриархатные ориентации». Исследование И. Горшковой, Г. Беляевой, И. Костиковой показало, что, по словам самих женщин, они не являются карьеристками «по природе», мужской тип поведения им не свойствен. Однозначно принимая приоритет профессионализма, к административной карьере женщины не стремятся, хотя и признают ситуацию «стеклянного потолка».

Комментируя результаты исследования, московские ученые,

озабоченные и будущим высшей школы, и позитивной динамикой женских кадров, делают достаточно однозначное заявление: «Единственно верным, в том числе и для Московского университета, представляется ориентация на женщин, для которых безусловной ценностью является личностная профессиональная самореализация, которая находит выражение, в том числе, и в карьерных устремлениях <...> ради своего же “феминизированного” будущего вузам следует озадачиться воспитанием таких женщин, пробуждением их самосознания»<sup>12</sup>. Еще жестче обозначили этот призыв З. Х.-М. Саралиева и С. С. Балабанов: «Перефразируя А. П. Чехова, женщинам предстоит по капле выдавливать из себя рабыню, а мужчинам — отказываться от роли господина»<sup>13</sup>. Возможно, пафос этот оправданный, но стоит, как нам кажется, все же углубиться в вопрос, почему женщины не хотят делать карьеру в вузе.

Среди вероятных ответов — многие на поверхности. Это, во-первых, все та же невозможность получить признание и адекватную оценку достигнутых результатов в соответствующем денежном вознаграждении. Научно-административная карьера в вузе не обеспечивает той отдачи, которая была бы соразмерна вложенным интеллектуальным, временным и прочим капиталам личности.

Во-вторых, это напряженная вторичная занятость, невероятно возросшая интенсификация преподавательского труда — практически все преподаватели вузов, в том числе и женщины, работают не в одной организации. В большинстве своем это работа в том же профессиональном режиме с сохранением соответствующего статуса, и требует она полной отдачи. Ведущим мотивом вторичной занятости является потребность в дополнительном заработке (согласно исследованию, в МГУ эта позиция выявлена у 86 % женщин-преподавателей). Часто это совмещается с позицией «новые возможности в профессиональной деятельности» (62 %). Следует отметить, что 40 % опрошенных обозначили свою материальную зависимость от мужа или других членов семьи.

В-третьих, это проблема оптимизации отношения «семья и работа». Традиционный конфликт и выбор современной женщины в треугольнике «я — семья — работа» именно преподавательницами университета хорошо осознается и часто довольно четко рассчитывается. Если бы эти персональные сценарии



учитывали в своих стратегиях руководители вузовских подразделений и руководство вуза в целом, можно было бы говорить о каком-то подобии гендерной политики. Пока же только сама женщина осознает себя автономным субъектом, по-прежнему ощущая себя «за бортом» большой науки в случае рождения ребенка, а тем более двух или трех детей. Никто не снимает с нее ответственности, и прежде всего она сама, за осуществленный выбор, за необходимость вести «семейный менеджмент», за эту двойную, тройную перегрузку и т. д. В исследовании по профессиональному самочувствию женщин, работающих в МГУ, 2/3 опрошенных заявили, что им в равной мере необходимы семья и работа, а карьеру как самое главное в жизни назвали только 5 %<sup>14</sup>.

Карьера как путь индивидуального поступательного развития, как построение иерархии социально-профессиональных достижений, часто противопоставляется женщинами другой стратегии — работе как форме самореализации и удовлетворения не благодаря покорению статусных вершин, а благодаря иным вариантам признания. В науке и преподавании это могут быть (и до сих пор, представьте, бывают) радость открытия в научном поиске, авторитет и признание в профессиональном сообществе, любовь студентов, которые вполне способны оценить преподавание как миссию.

Интересные размышления по этому поводу возникали в ходе конференции «Научная карьера женщины: век XX — век XXI», которая проходила в марте 2003 г. в Уральском техническом университете (УГТУ-УПИ). Помимо докладов прозвучали десятки интереснейших персональных историй как женщин, прошедших долгий и успешный путь в вузе, так и начинающих молодых ученых и преподавательниц. Для построения истории им были предложены следующие вопросы: (1) что вы считаете своей профессиональной удачей и были ли у вас профессиональные неудачи; (2) что помогало и что мешало успеху; (3) что останется, по-вашему, незыблемым в определении успеха в науке, и что может измениться; (4) какое место занимает образование в Вашей жизни, дало ли полученное образование возможность сделать карьеру; (5) каковы мотивы Вашего прихода в науку в кризисный период развития России; (6) считаете ли Вы, что занятие наукой может помешать вам (может помочь) в определении жизненной судьбы; (7) чего требует от

исследователя погружение в науку, какие качества необходимы сегодня женщине-исследователю в реализации творческих замыслов; (8) существует ли проблема выбора для женщин науки.

Среди участниц конференции были доктора технических наук, светила медицины, заведующие кафедрами, крупные менеджеры в области образования, молодые преподавательницы и аспирантки (интересно, что, послушав эти истории женского успеха, ректор УГТУ-УПИ предложил издать на эту тему книгу, которая, надеемся, действительно появится). Впечатления, полученные в ходе этой конференции, позволили нам провести некие параллели и обозначить следующие моменты.

Свою жизнь в вузе (в преподавании, научной деятельности) не многие описывали в терминах карьеры; достаточно успешные, состоявшиеся в науке и преподавании женщины почти не говорили о карьере как о некой самоцели. Их сегодняшние статусы (заведующие кафедрами, отделами в академических институтах и пр.) они воспринимают как результат увлеченной и последовательно развивавшейся профессиональной деятельности. Старшее поколение успешных (будем их так называть) вузовских женщин проявили в своих рассказах ряд позиций, которые уже менее ясно обозначены у входящих в эту профессию молодых коллег. Можно выявить такой «мотор» карьерной мотивации вообще, как амбиции, то есть четкое осознание своих притязаний и представлений о способах их реализации. Так вот, старшее поколение вузовских женщин по сути амбициозными себя не считают. В ответе на прямой вопрос «Что являлось “мотором” вашей жизни в профессии, в вашем развитии?» они называли иные основания.

Это, во-первых, стремление «выстоять». Многие отмечали, что их путь в науку начинался в тяжелые годы. Одна женщина обозначила это как «Мы были без отцов», — им не на кого было опереться, то есть их путь — это еще и стратегия выживания. Во-вторых, сам социальный статус науки и образования, например в 60-е гг., был очень высок, образ высшей школы и науки отличался позитивностью и даже романтизированнойностью (вспомним хотя бы фильмы 60-х гг. — «9 дней одного года» и др.). Авторы рассказанных историй, говоря о своей работе и судьбе, отмечали, что им «было просто интересно». В-третьих, это были поколения коллективистов. Многие сферы научной

деятельности опирались именно на коллективный научный труд. Открытия не достигались в одиночку. Поэтому индивидуальные научные амбиции оказывались приглушены. В вузовском преподавании, тесно связанном с таким типом научной деятельности, важная роль отводилась коллективистскому фактору. Значение «марки» вуза, факультета, кафедры было очень велико, оно возвышалось над индивидуальными стратегиями, инкорпорировало их в себя, опять-таки снижая индивидуализацию амбиций. «Мы» и здесь считалось важнее «Я», работа на общий результат определялась всем пафосом советской науки. В-четвертых, как следствие этой ситуации, научная и вузовская жизнь предлагала не очень большой выбор в области той же карьеры. Карьерные процессы отличались жесткой формализованностью и вписанностью в институциональные рамки. Номенклатурные схемы, универсально построенные в том обществе, точно так же воспроизводились в пространстве университета. Карьеру не очень-то выбирали, в нее «включали» или «не включали» вышние инстанции. Особенно хорошо это демонстрировали именно женские карьеры (феномен так называемой «разрядки»). В-пятых, иным был и гендерный баланс в вузах. Мужское преобладание в преподавательской и научной среде воспринимается старшим поколением успешных вузовских женщин как несомненный позитив. Многие из них сегодня всерьез озабочены утратой «мужского» в университете. Они ценили и ценят мужчин как профессиональных коллег, к которым (снова вспомним о коллективизме) привыкли относиться как к товарищам. И хотя научная среда соревновательна, она не отличалась в то время такой конкурентностью, как в нынешнем коммерциализированном контексте. Мужчины старшего поколения демонстрировали и другой тип мужественности, который, ко всеобщему сожалению вузовских и научных женщин, сегодня уступает место иным маскулинным конструктам. Речь идет о мужчине-интеллектуале, мужчине-интеллигенте. Заметим, что в 60-е гг. это был один из самых значительных образов «настоящего мужчины». Отсюда, быть может, нелюбовь к тем, кто «суетится», пытаюсь вписаться в процесс коммерциализации науки. Значение мужского начала в вузовской жизни женщины-преподаватели оценивают позитивно еще и потому, что признают трудности работы в женском вузовском коллективе (многие

говорили о нежелании работать в подобных условиях). В-шестых, продолжая разговор о ценности «мужской составляющей» в вузе, стоит, наверное, отметить, что университет давал шансы найти спутника жизни среди близких по духу, социальному статусу и профессиональным интересам людей. Гендерные диспропорции современного вуза также принимаются в расчет при выборе жизненного пути, при выборе вуза. Сейчас более откровенно, чем прежде, озвучивается такая гендерная мотивация, часто она обозначается родителями абитуриентов. Заметим в скобках, что в профессиональной среде очень продуктивны, как нам кажется, научные семейные пары, потомственные кланы преподавателей и ученых. Их отличает какая-то особая целеустремленность, взаимная поддержка, умение видеть перспективы и определять семейно-профессиональные стратегии. Они благотворно воздействуют на профессиональную и студенческую среду в целом. Вообще это феномен очень интересный, но практически не исследованный. В историях, которые звучали на конференции, он как раз отмечался.

Современные молодые женщины, выступавшие на конференции, уже более определенно говорят о своих планах профессиональной жизни в терминах карьеры, успеха, амбиций. Они ощущают себя субъектами выбора, они, несомненно, дети современной индивидуализированной эпохи. По отношению к ним вполне уместно определение, данное Ж. Липовецким в работе «Третья женщина. Незыблемость и потрясение основ женственности». Говоря о развитии женщины в условиях «открытого общества», он отмечает развитие индетерминированности в женских стратегиях: «Там, где прежде автоматически возникало детерминированное поведение, теперь есть место для выбора и индивидуального предпочтения. Прежде социальные модели поведения властно навязывали и роли, и место в обществе, теперь же они задают лишь факультативные установки <...> на смену единственным ролям пришли предпочтительные ориентации, свободный выбор собственной роли и готовность воспользоваться любым удобным случаем»<sup>15</sup>. Позиции этих женщин в их вузовской и профессиональной стратегии более персонифицированы; отношения с мужчинами в пространстве университета они склонны описывать в терминах борьбы и конкуренции. И хотя у некоторых из них проявляет-

ся пресловутая «боязнь успеха», они лучше женщин старшего поколения представляют свой карьерный рост.

Появление этой новой генерации «женщин с амбициями» должно было бы радовать (в свете рассматриваемой нами задачи — формирование нового типа женщины-руководителя в вузе), но мы все же вынуждены признать, что эта категория женщин может приложить свои силы и амбиции в другой, более «отзывчивой» и продуктивной сфере. Нам кажется закономерным то, что «старшие» женщины такого типа ушли из государственных вузов и стали организаторами и успешными лидерами негосударственных высших учебных заведений. Там они смогли реализовать свой потенциал и свои амбиции, получив взамен соответствующую финансовую и моральную отдачу. На этом пути они продемонстрировали понимание того, что в современных условиях карьера как индивидуальный проект требует самопрезентации, «продвижения» себя как товара на рынке образовательных услуг, то есть по сути (да и по стилю) стали настоящими бизнес-леди, уйдя от более скромного образа женщины-преподавателя.

Таким образом, гендерный контекст университетской жизни достаточно сложен и существенно влияет на процессы развития высшей школы, на ее перспективы. Противоречия, которые мы рассматривали выше, требуют дальнейшего изучения и осмысления с целью разработки определенной гендерной политики. При этом важен как уровень общей гендерной политики высшей школы, так и уровень отдельного университетского «организма». Каждый вуз может иметь свой «гендерный портрет», отражающий специфику отношений в данном учебном заведении.

Сегодня для решения данных задач можно обратиться к опыту западных университетов, где используются практики стимулирования и подготовки женских кадров к вузовскому менеджменту. В бюджеты некоторых университетов заложены специальные суммы для обучения и продвижения женщин, есть специальные премии поощрению женщин в науке, существуют программы поддержки студенток. Можно вспомнить пресловутый советский «кадровый резерв» и, избавляясь от идеологической составляющей этого вида планирования и подготовки руководящих и административных кадров, практиковать подбор и продвижение кадров с учетом гендерной состав-

ляющей в этом процессе (ориентируясь не только на утверждение формального гендерного равенства, но и на стремление сохранить в университетах мужчин). Все эти меры могут быть эффективны во многом благодаря развитию гендерного образования в высшей школе, о котором мы специально не говорили, но которое становится реальностью современного университетского образования (в стране уже накоплен большой и интересный опыт, который доступен всем). Мы полагаем, что следует шире использовать проекты, посвященные гендерным аспектам менеджмента.

Жизнь профессионального университетского сообщества — это интересный и сложный мир, активно влияющий на развитие общества. Гендерные модели, работающие в этом пространстве, могут нами профессионально осознаваться и корректироваться, что будет способствовать формированию нового гуманитарного стандарта российской жизни.

<sup>1</sup> См.: *Шнырова О. В.* Европейская конференция по гендерному равенству в высшем образовании // *Женщина в российском обществе.* 2000. № 3.

<sup>2</sup> См.: *Стрекалова Н.* Гендерная асимметрия в системе высшей школы: проблемы и решения // *Высшее образование в России.* 2002. № 5.

<sup>3</sup> См.: *Силласте Г.* Гендерная асимметрия в образовании и науке: взгляд социолога // *Высшее образование в России.* 2001. № 2.

<sup>4</sup> См.: *Стрекалова Н.* Гендерная асимметрия в системе высшей школы: проблемы и решения // *Высшее образование в России.* 2002. № 5.

<sup>5</sup> Силласте Г. Указ. соч. С. 102.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> *Саралиева З. Х.-М., Балабанов С. С.* Воспроизводство научно-педагогических кадров // *Социологические исследования.* 2002. № 11. С. 112.

<sup>8</sup> Там же. С. 118.

<sup>9</sup> Там же. С. 119.

<sup>10</sup> *Моор С. М.* Компоненты гендерного образования // *Гендерное образование в системе высшей и средней школы: состояние и перспективы: Материалы междунаrod. науч.-практ. конф.* Иваново, 2003. С. 13.

<sup>11</sup> См.: *Горшкова И., Беляева Г.* Профессиональное самочувствие женских научно-педагогических кадров МГУ (результаты опроса 1998 г.) // *Женщина. Гендер. Культура.* М., 1999; *Беляева Г. Ф., Горшкова И. Д., Костикова И. В.* Университетские женщины. Штрихи к портрету // *Общественные науки и современность.* 2000. № 2.

<sup>12</sup> *Горшкова И., Беляева Г.* Профессиональное самочувствие женских научно-педагогических кадров МГУ (результаты опроса 1998 г.) // *Женщина. Гендер. Культура.* М., 1999. С. 207.

<sup>13</sup> *Саралиева З. Х.-М., Балабанов С. С.* О необходимости гендерного образования // *Гендерное образование в системе высшей и средней школы: состояние и перспективы.* С. 16.

<sup>14</sup> *Беляева Г. Ф., Горшкова И. Д., Костикова И. В.* Университетские

женщины. Штрихи к портрету // Общественные науки и современность. 2002. № 2. С. 185–186.

<sup>15</sup> *Липовецкий Ж.* Третья женщина. Незыблемость и потрясение основ женственности. СПб.: Алетея, 2003. С. 349.

Мария Литовская

## О ТРЕХ ГЕНДЕРНЫХ ПЕРЕДЕЛАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Товарищи жены научных сотрудников! В ближайшее время организуется вечер смычки жен научных работников УПИ и горного института» — это объявление можно прочесть в институтской газете «За индустриальные кадры!» от 5 апреля 1936 г. Потом появится отчет об этом вечере: жены слушали концерт, обсуждали, надо ли заниматься благоустройством дворов в «профессорских» домах или лучше организовать для этого студентов, формулировали требования к лекциям о музыке, выбирали делегатов на городской слет участниц движения жен ИТР и научных работников. Во всей газетной подшивке ни одного упоминания женщины не то что профессора, — доцента... Профессора с бородками клинышком, доценты в полосатых шелковых рубашках, волосы зачесаны назад, лица значительные. Мы про них читали, видели в кино. Они консервативны, ведут ученые споры, носят калоши и трости, живут в отдельных квартирах и вообще несколько не от мира сего. Дома их ждет чай в стакане с подстаканником (в кабинет под зеленую лампу, что-то хорошо работает сегодня); домработница, для которой в специальном профессорском доме есть специальная комнатка рядом с кухней, отправляется на рынок за провизией, жена в платье с воротничком повышает свой культурный уровень (если доцент из выдвиженцев), а то служит, детей выслушивает, следит, чтобы скатерть на столе была свежей и столовые приборы хорошо начищены: прислуга одна за все, может и недоглядеть. А к вечеру, глядишь, придут студенты, молодые преподаватели, и снова чай, и музицирование, и разговоры, разговоры. Сколько сохранено тогдашними студентами воспоминаний о домашних семинарах (профессору удобнее дома, и книги все под рукой, и места для слушателей доста-

точно), об особом упорядоченном, но открытом для избранных быте (счастье быть допущенным в дом), о вечерних прогулках, во время которых обсуждались научные идеи, о передававшейся от старшего к младшему традиции служения науке. У многих из этих профессоров потом не останется ни домработниц, ни отдельных квартир, ни (после ссылок) милой сердцу родной научной среды, и костюм залоснится, и равных собеседников не будет, но восторг студентов, трепет аспирантов, письма от коллег, где все про науку, понимание значимости того, чем занимаешься, — это сохранится. Особая каста, куда открыт доступ немногим, куда очередь бьется, а пускают далеко не всех. Карьерист Глебов из трифоновского «Дома на набережной» профессора своего, живущего с видом на Кремль, предал, но — пусть в другом месте, у другого профессора — продолжил двигаться по тому же пути: научная, а заодно и преподавательская карьера престижна, она гарантирует размеренное обеспеченное существование, а если Бог дал еще и таланта, то радость работы и почтение ближнего и дальнего окружения.

В этом по-своему замечательном мире женщины исполняли роль взволнованных слушательниц и преданных помощниц. Получившие высшее образование еще до революции уходили в практические области. Жены, окончившие в свое время гимназии и курсы, преподавали в тех же вузах что-нибудь гуманитарное, обычно иностранные языки, или работали в лабораториях у своих мужей. Научные степени их, судя по всему, волновали мало. Среди описанных в литературе героев и злодеев советской науки женщин практически нет. Но уже в 1930-е гг. подрастало новое поколение честолюбивых отличниц, уже поступила на первый курс серебряная медалистка В. Лапотышкина, упоминавшаяся в процитированной мною газете, чтобы не на производство пойти, а стать-таки доцентом, а там, глядишь, и профессором. Сугубо мужская сфера деятельности — преподавание в высшей школе — осваивалась так же последовательно и целеустремленно, как медицина, инженерия или, скажем, юриспруденция. И на более поздних, оттепельных и застойных фотографиях среди множества ученых-мужчин все больше и больше их, уверенных в себе женщин. Вчерашние восторженные аспирантки стали кандидатами и — единицы, но все же, — докторами наук. Смогли, доказали, добились. Лекции, семинары, кафедры, советы. Работа живая. Люди ок-



ружают в основном умные. Учебная нагрузка не очень большая: хочешь — занимайся науками, хочешь — преподавай от души; если очень постараться, можно успеть и то и другое. Правда, поскольку к этому времени домработницы вывелись окончательно, а домохозяйством в СССР традиционно занимались преимущественно женщины, «и то и другое» в основном доставалось мужчинам, но — в принципе — было достижимо. Да, деканы в основном мужчины, заведующие кафедрами тоже, про ректорат и говорить нечего. Но это понятно, на эти должности претендуют профессора, а где же им неработающую бабушку-то взять. Но со студентами заниматься тоже интересно, есть где развернуться: конкурсный отбор довольно жесткий, самые сильные потом по-прежнему хотят остаться в науке и преподавать в вузе. Конечно, старый профессорский быт ушел в невозвратное прошлое, но престиж научного звания остается, антураж даже доцентской жизни выглядит очень привлекательно. У того же Трифонова в «Обмене» сколько сил кладет прагматичная жена Лена, чтобы заставить своего Дмитрия написать и защитить кандидатскую. Она знала, за что борется. Зарплата хорошая. Командировки на конференции во всякие хорошие места. Квалификацию повышают в Москве по полгода. А там не только библиотеки и театры, но и туфли, апельсины, сыр рокфор, шариковые ручки. Хорошая вещь преподавание в высшей школе, сколько горизонтов она открывает.

Все закончилось если не в одночасье, то лет за пять. Горизонты остались. И студенты. И семинары, кафедры, советы, аспиранты. Командировки, правда, прекратились. Зарплата перестало хватать. Сыр рокфор начали продавать в соседнем гастрономе, но покупать его стало не на что. Профессия вузовского преподавателя еще сохраняла престиж, но и ему скоро пришел конец: каждый год, начиная с весны, СМИ шли в атаку, публикуя размеры истинных заработков прикидывающихся бедняками доцентов и профессоров. На репетиторстве и взятках за вступительные экзамены они, оказываясь, зарабатывают столько, что даже грандиозные богатства профессиональных нищих меркнут рядом с этими сверхдоходами. Тем-то ведь за это приходится в тряпье на холоде сидеть, а здесь все само в руки сыплется, за место работы платят.

Легкие деньги вузовского преподавателя, в том числе и со-

временного взяточника, — это устойчивый миф. Криминал — это всегда нелегко, хотя бы потому что чревато. Взяточников, точно, единицы. Любой педагог знает, что чтение лекции — это не самая легкая работа, как, впрочем, и проведение семинаров и лабораторных, и подготовка курсовых, магистерских, дипломных проектов. Что на подготовку мало-мальски приличного курса лекций уходит не один год. Что среди *тех* профессоров *никто* не репетировал, как, впрочем, и не преподавал на подготовительных курсах для абитуриентов. И среди *тех* доцентов это было делом единиц, и уважением среди коллег они отнюдь не пользовались. Даже не из-за чистоплюйства. Просто заниматься наукой, преподаванием да еще и репетиторством одновременно физически невозможно. Где-то обязательно придется халтурить. Репетитор — это особая профессия, и лучше всего она дается тем, для кого является единственной. Преподавание в вузе сильно отличается от школьного. Не только потому, что студенты взрослее, но потому, что задачи разные. Со студентом больше работают штучно, показывают разные способы обращения с материалом, физически осязаемым или духовным. Наука, как известно, требует свободного времени, чтобы думать. А потом уже читать по интересующей проблеме книжки, ставить эксперименты, писать, переписывать, обсуждать с другими, уточнять, еще читать и снова переписывать тезисы, статьи, монографии, учебники. Чаше всего не из праздного любопытства. Наконец, наука требует непрерывности, нельзя посвящать ей месяц в году. Впрочем, что тут объяснять. Хотя, наверное, объяснять надо — широким массам.

Высшая школа оказалась в очень сложном положении. Когда оклады, пайки, домработницы, командировки, престиж сошли на нет, а на рынке труда появилось множество свободных мест, случилось естественное: преподаватели стали уходить из переставшей быть привлекательной специальности. Если сегодня мы посмотрим послужные списки директоров и старших менеджеров большинства вновь образованных в постсоветское время предприятий и учреждений, мы найдем там очень много упоминаний о работе ассистентом, доцентом, старшим преподавателем, даже профессором, и диссертации свои они защищали еще в те, советские времена. «Хорошо структурированная голова» — это важный критерий при рекомендации в аспирантуру, написание диссертации требует умения самоор-

ганизовываться, привычку читать книги по специальности и грамотно излагать свои и чужие идеи вредной тоже не назовешь. Все эти качества очень пригодились в изменившемся времени.

Конечно, покинули сферу высшего образования далеко не все, но многие, а те, кто остались или вернулись обратно, иногда с горечью произносят что-то вроде, мол, если бы я был порисковее, умел торговать и т. п., то здесь меня бы уж точно не стояло. Наиболее массово уходили мужчины с естественных факультетов, особенно если привлекала не столько преподавательская, сколько научная стезя: заниматься, скажем, экспериментальной биологией, не имея оборудования для экспериментов, невозможно. Кто умел или смог научиться говорить на иностранных языках и все же хотел оставаться в науке, уехали в университеты других стран. Те, кто не умели ни торговать, ни говорить по-английски, остались выживать в вузе. И начался третий гендерный передел высшего образования: его феминизация.

Россия — страна патриархатная, что бы там ни говорили. Женщины могут быть какими угодно шеями для голов своих мужчин, но большая часть из них твердо знает, кто должен представлять, кормить семью, больше зарабатывать и т. д. Иначе женщина раздражается. Пилит мужа, как ей кажется, неудачника. Или начинает опекать его, как малого ребенка. Или скрывает от окружающих, кто на самом деле в доме главный кормилец. Или уходит и начинает кормить себя сама. Ситуации могут быть разные, только подавляющее большинство из них весьма болезненно для обеих сторон. Потому что мужчина в этой стране тоже знает, что он должен быть успешным, то есть зарабатывать достаточно денег. «Сидеть на шее жены» для большинства унижительно. И значит, если он не захотел или не смог уйти, он должен начать получать доходы, сидя на своем вузовском обшарпанном стуле. Для того чтобы выдерживать непрерывные удары молотком, на котором написано «Если ты такой умный, почему ты тогда такой бедный», нужна недюжинная внутренняя независимость плюс не менее недюжинная способность равнодушно взирать, как твой ребенок не может пойти в бассейн, поехать с одноклассниками даже на близлежащую турбазу, посещать дополнительные (а других нет) уроки информатики или иностранного языка,

а также ходить самому с незапломбированными зубами и в стоптанных ботинках. Недюжинность потому и недюжинность, что свойственна далеко не всем.

Возникает естественный вопрос, что же делать. Диссертации защищать — это так, для самоудовлетворения, профессор все равно получает меньше корзинщицы в приличном университете. Разве что тебя как профессора позовут попредседательствовать или хотя бы поучаствовать в каком-нибудь жюри или редсовете. Репетиторство изнурительно, в большинстве вузов не слишком доходно, да и рынок ограничен. Взятки брать — но тут нужен особый склад личности. Гранты получать хорошо и достойно, но, во-первых, это реально, только если ты в научном мейнстриме, а во-вторых, они предназначены для того, чтобы служить подспорьем к основной зарплате и давать тебе возможность спокойно заниматься научной темой, а чтобы каждый день семью на них кормить, нужен не один грант — и постоянно. И потом, грантов на всех не хватит. По всем этим путям, конечно, идут многие, но остаются еще разного ранга административные должности, связанные с более высокими, чем у рядовых преподавателей, окладами и доходами. Эти должности и оккупировали мужчины в вузе. Если раньше об ученом специально писали: он прекрасный организатор науки, то сейчас это оказывается едва ли не главным (с точки зрения доходности — точно главным) его качеством. На организацию собственной научной деятельности времени уходит едва ли не больше, чем на саму деятельность, значит, надо встать во главе структурного подразделения, где рутинной работой будут заниматься секретари и помощники, ты будешь рулить, чувствовать себя хотя бы в своем маленьком замке королем, а также иметь доступ к пусть невеликим, но финансовым ручейкам.

В итоге ситуация сложилась довольно устойчивая. Женщины полностью приняли на себя обязанности уборщиц, лаборантов, секретарей, бухгалтеров, библиотекарей, то есть всех тех, кто обслуживает преподавателей и студентов. Пожалуй, только охранники и столяры-электрики в подавляющем большинстве мужчины. Женщин довольно много среди заведующих кафедрами: эта должность практически не дает возможности присоединиться к искомым деньгам, разве что произведет впечатление на стороннего человека. Чем ближе к ректорату и преподавательской верхушке, тем меньше становится женщин

и больше мужчин. Дальше можно и статистику не приводить: чем выше по административной и профессиональной лестнице, тем больше мужчин, на должностях же, реально приносящих большие по вузовским меркам доходы, женщин раз-два и обчелся. Еще меньше их стоит во главе вновь открытых структур по дополнительным образовательным услугам, внедрению и прочему, что дает живые деньги, а также возможность быть работодателем. Как только выясняется, что структура ожидаемого не приносит, ее либо закрывают, либо передоверяют женщине.

Тут хочется воскликнуть что-нибудь феминистское про начальников, ограниченный мужской взгляд которых делает университет неудобным местом для существования не только женщин, но и мужчин. И умиленно вспомнить про то, что, например, научные конференции отчетливо делятся на мужские и женские. Организаторы-мужчины ограничат число участников, увяжут их в крепкую программу, позовут влиятельных людей, подумают о дискуссиях — в общем, все сделают для того, чтобы было профессионально интересно. А уж где все эти участники будут жить, что и как они будут есть и как развлекаться — это дело десятое. В лучшем случае начальники будут организовывать ежевечернюю совместную выпивку. Женщины куда больше внимания уделяют культурной программе, обедам и гостиницам, встречам и проводам, фуршетам и разговорам. На одной вдвойне женской конференции (организованной женщинами про женское творчество) всех приезжающих в гостинице на столе ждали букетик ландышей и записочка, здравствуйте, мол, такая-то, рады вас видеть. То есть женщина как организатор куда душевнее, а программы и дискуссии женщины тоже давно научились организовывать. И кафедры женские обычно отличаются от мужских: в них чашки красивее и картинки удачнее повешены, книжки расставлены изящнее и вообще печенье вкуснее.

Но, оглядываясь вокруг, понимаешь, что восклицание запоздало. У стоящего у ветрила стратега помощником обычно оказывается женщина с чашечками, ландышами и заботой о ближнем. При этом и стратег, и помощник равно довольны своими ролями. Возможно, эта склонность быть только помощником присуща женщинам из патриархального общества, которые привыкли командовать исподтишка по знаменитому принципу

«муж голова, жена шея». К тому ж подобное «подполье» причает неизменно ориентироваться на голову: всадник без головы немислим, голова несет всю полноту ответственности, разделяя полноту власти. Но, как показывают наблюдения, большинство женщин, не входящих в число особ, допущенных к столу, тоже хотели бы работать под началом мужчин, во всяком случае, мало кто из них рвется к руководящим постам.

Как и кто только не объясняет это. Женщины на это неспособны. Но имеющиеся в наличии немногие женщины-ректоры или деканы показывают, что вряд ли это серьезная причина. Административная должность предполагает ненормированный рабочий день, как же семья и дети. Но те, кто пошли «в науку», вряд ли рассчитывали, что будут работать от звонка до звонка. Зарабатывая на трех работах половину того, что имеет средний декан, преподавательница тратит на это не меньше физического времени. Административная должность сегодня (да и всегда, видимо) требует вкуса к политической игре и борьбе и связана с применением «грязных» технологий. Но любой человек в жизни, пусть и на разных уровнях, ведет свою борьбу и с технологиями тоже работает по-всякому. Административная должность предполагает большую ответственность: жесткая конкуренция требует определения новых, порой неожиданных для всех стратегий, постоянно приходится учитывать множество вновь появляющихся в поле твоего зрения фактов, и не просто интерпретировать и описывать их, но все время принимать решения, от которых зависит много людей. Но азартные женщины тоже не редкость. Наконец, жизнь шишки любого масштаба становится менее приватной, постоянно подвергается анализу, критике. Но все эти и многие другие причины могут быть решающими не только для женщин, но и для мужчин: среди них тоже не все метят в генеральные директора, кого-то вполне устраивает и должность начальника участка, а кто-то предпочитает быть сам себе начальником.

«Мне этих волков не обыграть. Для этой стаи нужен мужик нормальный». Так ответила одна из моих коллег на предложение повысить свой социальный статус, а заодно и зарплату, то есть все-таки занять ввиду полного отсутствия подходящего мужчины административную должность. Успешная в научном плане, высокоорганизованная, она (и не одна она) возможность отвергла. Перспектива не показалась ей заманчи-

вой: она чревата для нее понижением самооценки, поскольку потенциальный администратор-женщина заранее боится проиграть, подозреваю, не потому, что считает себя глупее мужчин. Но в сообществе сугубо научном при заметном мужском преобладании, когда речь идет о собственно научных результатах, пол автора хорошей идеи, как, впрочем, и глупой, уже давно мало кого волнует. Да, в целом женщины спродуцировали глобальных идей меньше, но не так уж и важно, к какому полу относился человек, которому они пришли в голову. Правила научного исследования для всех одни, они не мужские и не женские. В сфере же административной, в частности вузовской, женщина заведомо оказывается в меньшинстве, играть ей приходится по мужским правилам. Так традиционно принято. Становясь элементом сложившейся структуры, приходится очень осторожно расшатывать сложившиеся связи. Не все готовы стать Пашами Ангелиными или Маринами Расковыми. Тем более что тех поддерживали хотя бы средства массовой информации. Поэтому административные должности считаются традиционно мужскими, требующими проявления тех качеств, которые по каким-то причинам многим женщинам не хочется в себе развивать. Про успешную женщину-администратора непременно говорят, что у нее *мужская хватка* (или *мужской ум*), про неуспешную — что в ее стиле руководства доминирует *бабство*. Многочисленные попытки доказать, что это самое отрицательное бабство существует и в науке, пока особым успехом не увенчались. Наиболее же активная часть женского преподавательского и научного сообщества либо создает, что называется, «под себя» относительно автономные структуры и подразделения, в которых сама же и властвует, либо занимается организацией науки по семейному типу: я и несколько близких мне людей. Бороться с «обществом» она не готова.

Вот и занимают женщины в вузе большинство собственно преподавательских мест, формируя общественное мнение. Суть его в целом проста: должно существовать некое равновесие полов. Как в семье, где есть роли матери и отца, даже если матери или отца нет рядом. Но реально женщин становится все больше, мужчин все меньше. Без отца в воспитании начнутся перекосы. И возникает паника. В одном месте кричат: где уж нам, пусть за этот развал мужики отвечают. В другом: всю власть захватили, делиться не хотят. В третьем: мало му-

жики в вуз идут работать, так мы совсем в школу превратимся. Вывод из этого следует естественный: и в аспирантуру, и на работу при прочих равных стараются брать лиц мужского пола, и опекают их, и продвигают. А барышни сами пробываются. И они пробиваются. Потому что для них преподавание в вузе — удел вполне приличный. Потому что заниматься наукой и одновременно преподавать вообще интересно. А молодой человек, если ему удастся за время аспирантуры найти себе хорошо оплачиваемое и перспективное дело, да еще хотя бы косвенно связанное со специальностью, уходит из вуза, с времязатратной и малооплачиваемой работы. Он умный и не хочет быть бедным. Он понимает, что ректор в вузе один, да и деканов немного.

Возможно, такое самоустранение большинства женщин-преподавательниц из пердела власти связано в нашей стране с традиционными ролями и спецификой политического женского движения. В дореволюционной России за женские права боролись, женщины в СССР получали только то, что им предлагали, они как социальная группа ничего не добивались. Западный феминизм, как к нему ни относиться, был основан на конкретных и понятных требованиях, постепенно превратился в мощное политическое движение, будировал общественность, и (я сильно спрямляю), оказавшись в общем русле борьбы за права небелых-мужчин-среднего-класса перевел сугубо научный интерес к проблеме Другого на бытовой уровень и вызвал к жизни идею политкорректности. Сколько по ее, РС, поводу ни язвы, итогом ее полуторадесятилетнего присутствия в общественном сознании стало то, что несколько любимых человеческих постулатов (к нашей теме имеет отношение один: «Все бабы дуры, все мужики сволочи»), скажем, в США окончательно заняли место в глубинах человеческого подсознания и говорить об этой интересной теме можно разве что при закрытых дверях и зашторенных окнах с проверенным человеком или, если хватает средств, с психоаналитиком. Или — и в этом тоже прелесть занятий науками — в академическом ключе на научной конференции. В итоге дебатов и скандалов, демонстраций и тихого кулуарного обсуждения американские и европейские коллеги развили в себе гендерную, расовую и другие виды «чувствительности» настолько, что научились ни при какой погоде не демонстрировать интеллектуальное превосход-



ство, а тем более пренебрежение, и соблюдать ровный товарищеский тон по отношению к лицам всех полов, цветов и возрастов.

Наблюдения за коллегами из западных университетов убеждают, что развитая гендерная чувствительность делает их куда более спокойными: коллега — это коллега, его не надо любить или ненавидеть, тем более за то, что он мужчина или женщина, с ним не обязательно, хотя и возможно, кокетничать или ссориться, вы заняты общим делом, собственно, это главное, что вас связывает. Женщины-преподаватели красят или не красят губы, волосы или ресницы, одеваются нейтрально или, наоборот, вызываясь, отличаются железной *мужской* логикой или — наоборот — *женской* непоследовательностью в лекциях или докладах, они занимаются независимыми исследованиями или чем-то руководят, но они твердо знают, что в бабстве их точно никто не упрекнет, что новые правила административных игр коллегально, а не гендерно или расово, скорректированы. Не знаю, как это влияет на процентные соотношения, но на психологический климат влияет точно. У нас за это надо бороться и бороться.

Так что пока общество в целом с помощью кого угодно не поймет, чего же оно ждет от образования вообще и высшего образования в частности, пока профессора не начнут рассказывать народу, какой может быть толк от того, что они сейчас изучают, и объяснять, что сейчас происходит; пока не поменяют систему финансирования вузов, или те, кто бюджет формируют, не начнут соотносить цены на книги, лекарства, квартиры, продукты, одежду с зарплатами преподавателей, трудно ожидать установления гармоничных гендерных пропорций в вузах, феминизацию придется сдерживать искусственно, забыв про права человека и т. п. Пока гендерная чувствительность будет проявляться в амбициях и обидах, а не в способности трезво взглянуть на самих себя и противоположный пол и спокойно проанализировать сложившуюся в обществе ситуацию, в вузе будут работать депрессивные преподавательницы с репрессированной женственностью и не менее депрессивные преподаватели с не менее репрессированной мужественностью.

## «ГЕНДЕРНЫЙ» ВОПРОС В ВУЗЕ: ВЗАИМОНАЛОЖЕНИЕ ПЕРЕМЕН И ПАРАДОКСЫ АДАПТАЦИЙ

В «Трех книгах о жизни» гуманист XV в. Марсилио Фичино, знаменитый изобретением понятия «платоническая любовь», толкует о пяти препятствиях, подстерегающих ученого на пути к истине. Только дисциплинированная плоть может поддерживать пылкий разум. Оттого Фичино провозгласил твердое «нет» не только чревоугодию, но и сексу. Пройдет два века, и в «Философских письмах» не чуравшийся плотских радостей Вольтер будет недоумевать по поводу бедняги Ньютона, поведавшего на смертном одре не только о том, что был еретиком, но и о том, что он прожил жизнь девственником. Жалея Ньютона и понимая Вольтера, мы думаем о хрупкости человеческой рациональности, которую на каждом шагу подстерегают темные страсти и низменные аппетиты, а также о том, какая человеческая цена была заплачена за то, что нам сейчас ведомы дифференциальное и интегральное исчисления.

Версия разделения труда по половому признаку, которая господствует и поныне, восходит к Декарту, его теории сознания<sup>1</sup>. Женщинам приписана ответственность за область чувственного, которое картезианский субъект разума должен превзойти, если он хочет обрести истинное знание. Он должен стремиться к строгому и чистому интеллекту, чтобы постичь последние основания науки. Его дисциплинированному воображению и напряженному размышлению мягкость и чувствительность лишь помеха. Но не беда, в час, когда он почувствует в них нужду, женщина всегда будет рядом, она сохранит их в неприкосновенности для него. Ее задача — оберегать ту сферу, куда этот субъект периодически приходит преклонить голову и найти утешение, тепло и расслабление.

В этом ироническом описании признана, помимо чисто инструментальной роли, способность женщин к эмоциональной поддержке, без которой мужчинам вряд ли удалось бы их свершения. Но идеологическая сила обрисованного в нем дуализма такова, что она словно заранее оправдывает открыто не высказываемые, но многочисленные суждения о второстепен-

ности для женщин любых поползновений на чистый поиск истины. Мне кажется, что в «смешанных» сообществах, к каким относится большинство вузовских кафедр, эта двусмысленность проявляется в полной мере. Чем более трудные времена переживает высшая школа, чем более очевидной для коллег-мужчин становится небесспорность собственного выбора в пользу профессии преподавателя вуза (я отношусь к нему с уважением, но ни для кого не секрет, что есть и более престижные и высокооплачиваемые профессии), тем большую прочность обнаруживают некоторые предрассудки и стереотипы. Недовольство мужчин распространяется, главным образом, на тех женщин, которые оказались удачливее, чем они, пробившись в те сегменты рынка труда, где зарплаты повнушительнее и престиж поощрителей. Между тем налицо очевидное: для большинства получивших высшее образование женщин работа — источник заработка (а значит, независимости), способ самоутверждения, шанс быть на людях, место встречи с друзьями. Дом в их жизни — давно уже на втором месте, что бы по этому поводу ни думали носители традиционной идеологии разделения труда между полами. Иначе говоря, многие женщины давно уже предпочли кредо добротного профессионализма поприщу хранительницы очага, умудряясь, кстати, при этом не стать ни «клушками», ни «фанатками» и продолжать растить детей, утешать мужей и вести дом (в таком именно порядке). В еще большей степени это относится к женщинам, занятым в высшем образовании, и прежде всего к исследователям и преподавателям. А вот будет ли это когда-то вполне признано в отечественном публичном дискурсе и перестанут ли наши интеллектуалы с патриархальной легкостью искать источник самоутверждения там, где его нет, — остается вопросом.

Реальность, как сегодня принято говорить, предстает перед нами лишь в тех или иных вариантах языковой репрезентации. С помощью языка мы вносим порядок в окружающий нас хаос, стягивая его сетью различий, границ, оппозиций. Разделение между полом и гендером — производно от различия между «естественным» и «сконструированным». Это различие может быть понято так, что есть некое «естественное», перводанная природа (женского и мужского), которое может быть познано независимо от тех знаний, которые на этот счет кто-то некогда создал. Между тем «природа», как и «пол», — понятия,

в которых в ходе развития культуры концентрировались наиболее сильные культурные страхи и проекции. «Дикую» природе надлежало окультуривать, а женщине-самке, теснее всего с природой связанной, подобало время от времени указывать на ее место, при этом ее страшась и ее вождедая. Нет нужды подробно рассматривать те фундаментальные культурные тенденции, которые привели к формированию таких цепочек отождествлений: мужское есть рациональное, духовное, божественное, культурное, тогда как женское есть чувственное, телесное, греховное, природное. «Мужское» — заведомо позитивно и первично, «женское» — как правило, негативно и вторично. Думаем ли мы об этом с подругой-коллегой, когда сидим на заседании кафедры, удовлетворенно созерцая стройный ряд наших аспирантов и магистров — молодых людей недюжинных дарований и приятной наружности, — вряд ли, но это, вероятно, свидетельствует о том, что мы невольно отдаем дань превалирующей с давних пор культурной установке: раз мужчина доминирует, то чем больше мужчин (на кафедре или где-либо еще), тем лучше. Наша собственная зависимость от нами же периодически обличаемых патриархальных стереотипов проявилась бы с еще большей силой, случись нам работать не в мужском, как сейчас, но в женском коллективе.

«Гендерный» вопрос в вузе разворачивается, как мне кажется, в трех главных плоскостях. Поскольку гендер образует одно из основных измерений социальных связей, он разнопланово проявляется в *отношениях* между коллегами, администрацией и студентами. Поскольку гендер представляет собой ключевой аспект культуры, он включается в *содержание* преподавания. Наконец, поскольку гендер предопределяет личную жизнь индивида, он вовлечен в многочисленные *пересечения профессионального и персонального*, имеющие место в вузе, включая и воспроизводство в ходе преподавания не только моделей профессионализма, но и гендерных ролей. Университет или, более общо, вуз — одновременно место работы, социальный институт, совокупность педагогических практик и место культурного воспроизводства. Гендерные отношения здесь вряд ли можно рассматривать на основе тотальных теорий патриархальности. Скорее, стоит вести речь о многостороннем исследовании случайностей и парадоксов, с которыми сопряжено сочетание устоявшихся (у преподавателей) и становя-

щихся (у студентов) гендерной и профессиональной идентичностей.

Гендерный аспект нашей профессии состоит, на мой взгляд, в том, что исторически маргинализованная профессиональная группа педагогов высшей школы образована в большинстве своем женщинами. Феминистские теоретики показали, что гендерные идентичности и профессии и профессионалов на их рабочем месте не стабильны, но могут быть предметом обсуждения и оспаривания. По словам Д. Скотт, «если мы пишем историю женской работы, собирая данные, описывающие активности, пужды, интересы и культуры “женских работников”, мы оставляем нетронутым натурализованный контраст и ове­ществляем неизменное категориальное различие между мужчинами и женщинами. Другими словами, мы начинаем с конца истории, некритически соглашаясь с гендерной категорией (“женский работник”), которая сама должна быть исследована, так как ее значение зависит от ее истории»<sup>2</sup>. Растущее число case-studies женской трудовой активности демонстрируют широкий и разнообразный спектр социальных практик, которыми женщины конструируются как зависимые от собственной телесности — и этим отличающиеся от принимаемой за норму «бестелесной» маскулинности и которые оказываются препятствием на пути к карьерному росту<sup>3</sup>.

Каковы же компоненты и последствия тенденции, получившей название **феминизации образования**? Выделим в этой связи пять моментов.

Во-первых, увеличилась самостоятельность женщин, уменьшилась их зависимость от семейного происхождения или, что то же, возросла их социальная мобильность, открылись новые карьерные возможности. Не стоит недооценивать, какой удар по традиционным патриархальным установкам и представлениям о назначении женщины наносит совместное обучение в школе и вузе, универсализация его содержания, нарастание рефлексии женщинами своего положения и своих возможностей. Во-вторых, получив высшее образование, молодые женщины сталкиваются с тем, что найти работу по специальности далеко не всегда возможно. Престижные и высокооплачиваемые профессии предназначаются, как правило, мужчинам. В-третьих, так или иначе вписавшись в рынок труда, женщины обнаруживают, что, обладая примерно одинаковым с мужчинами об-

разованием, они рано или поздно столкнутся с тем, что западные феминистки называют «стеклянным потолком», то есть совокупностью неписаных правил, следствием которых являются неизбежные для женщин ограничения при продвижении по служебной лестнице.

Но, даже относительно преуспев на рабочем месте, женщины обречены работать с двойной нагрузкой, так как их никто не избавит от «двойного» рабочего дня — домашних и семейных дел. Это — известные вещи, но нас здесь интересует тот момент, что гендерное неравенство, каким бы привычным, повсеместным, ежедневно воспроизводящимся оно ни было, все же не оправдано. В этом, кстати, и состоит основная установка феминизма: женщины подвергаются угнетению, и это угнетение неоправданно и несправедливо. Или, как констатирует далекий от феминизма влиятельный немецкий социолог Ульрик Бек, «феминизация образования уже изменила мир семьи и труда, потому что она заставила осознать неравенство и превратила его в несправедливость. Отныне всегда будут говорить: при равном образовании...»<sup>4</sup>. Бек, мне кажется, обыгрывает здесь двойной смысл слова «феминизация»: первый и очевидный заключается в том, что в сфере образования — все больше женщин и все меньше мужчин, второй — что в этой сфере происходит упрочение азов феминизма. Я имею в виду, как минимум, понимание того, что, хотя в прошлом женщины были угнетены и лишены доступа к образованию и работе в сфере образования, а теперь эта несправедливость изжита, остается еще очень и очень многое, что нужно сделать, чтобы они располагали большей свободой и чтобы справедливость на них распространялась в большей мере.

Иначе говоря, и это «в-четвертых» по нашему счету, налицо разрыв между позитивными тенденциями в сфере образования и состоянием рынка труда. По словам того же Бека, имеет место «сословно-половая закономерность обратной иерархии: чем “более центральной” для общества принято считать ту или иную сферу, чем “больше власти” имеет та или иная группа, тем меньше там представлены женщины; и наоборот: чем “периферийнее” та или другая группа, тем больше вероятность, что в этой сфере женщины добились возможностей занятости»<sup>5</sup>. Добавим, что и в рамках каждой сферы занятости мужчины сосредоточены наверху, а женщинам уготовано «подножие»

иерархии должностей. Вот наблюдение западного автора: «В действительности дело обстоит так, что поддержание довольно значительного числа работающих в науке женщин на нижних уровнях этой профессии оказывается исключительно важным условием успешной деятельности ученых-мужчин, берущих верх над женской неприметностью, инертностью, готовностью к самопожертвованию и готовых выдать достижения подчиненных женщин за свои собственные. Женщины выполняют функцию полезных рядовых в армии науки, способных выполнять необходимую лабораторную рутину, но лишенных творческой способности, интуиции и аналитической смелости, без которых невозможна новаторская работа»<sup>6</sup>.

«Чем выше уровень, тем меньше женщин-руководителей» — эта закономерность проявляется в экономике, политике, средствах массовой информации и, разумеется, в высшей школе. Точно так же понятно, почему доля женщин выше среди младшего преподавательского корпуса и обслуживающего персонала<sup>7</sup>. Если мы экстраполируем ту тенденцию, что во многих сферах профессиональной деятельности женщинам достаются «тонущие корабли», на ситуацию в высшей школе, то обнаружим, что за отпосительной легкостью, с какой женщина может стать сегодня преподавателем, стоит стремительно ухудшающееся положение собственно высшей школы. Это пятый момент.

Феминизация высшего образования оказывается теснейшим образом связанной со сложностями включения вузов в новые общественные и экономические условия, с кризисом финансирования вузов, когда, по разным оценкам, вузы получают только 30–40 % необходимых средств и заметно снижается жизненный уровень преподавателей, среди которых только 3 % в конце 90-х гг. оценивали свое материальное положение как хорошее<sup>8</sup>. Подчеркну, что кризис, который переживает сегодня высшая школа, больно бьет и по мужчинам. Ибо господствующие стереотипы мужского предполагают образ мужчины-кормильца: его успех тесно связан с профессиональным и экономическим успехом. Понятно, что идеал мужчины — «кормильца», «заботливого супруга и отца семейства», мужчине позволяет претворить в жизнь лишь твердый доход. Для достижения таких целей и исполнения таких ожиданий он должен «выкладываться» на работе, эксплуатировать сам себя. В противном случае, если будешь жить, как жил, легко превратиться

в озлобленное, измученное жизнью, бесполое существо, смилившееся с нарастающей маргинализацией собственной профессии, снижением социального статуса, ограниченными материальными возможностями.

Происходит взаимоналожение изменений, во-первых, в *системах ценностей* агентов культурного воспроизводства (преподавателей) и его реципиентов (студентов), во-вторых, *дискурсивного поля*, в рамках которого знания о гендерном равенстве и гендерных различиях производятся (феминизма в его сложных констелляциях с современными социальными и гуманитарными теориями), в-третьих, самого *института* (институтов) высшего образования. Исторически на Западе феминизм был содержанием политических движений и лишь постепенно институционализировался, переместившись в университеты. У нас именно университеты оказываются источником феминистских идей. Часто это выглядит так: почти на каждом гуманитарном факультете студентов встречают женщины балзаковского возраста, чтобы рассказать о женских образах в литературе и живописи, о непреложности патриархальных отношений, о меняющихся гендерных ролях. Безусловно, передко студентов потчуют доморощенным продуктом, в котором больше патриархальных предрассудков не критически воспроизводится, чем критически оспаривается, но подробный анализ этого увел бы нас далеко от темы (я коснусь проблем «профанации» феминистского преподавания в последнем разделе статьи).

Отличительными чертами значительного числа феминистских исследований являются их политическая природа и приверженность к социальным изменениям. Студенты составляли значительный процент участников феминистских движений 1960-х. Неудивительно, что вторая волна феминизма и приняла форму женских исследований, и оказалась локализованной в университетах: «Женские исследования с необходимостью связаны с проектом профессионализации, который представляет современный университет»<sup>9</sup>. Но существенна и связь раннего феминизма с университетским образованием: возможность добиться права строить карьеру в соответствии с талантом и способностями привлекала многих женщин под знамена феминизма. К примеру, в результате усилий феминистских реформаторов стали профессиями такие занятия, как социальная



работа. Этосу профессий были свойственны идеалы научной объективности и ценностной нейтральности. То, что в рамках современных университетов идут дискуссии о природе знания — важное изменение, которое вызвано скорее открытостью университетов внешним политическим влияниям, чем саморегуляцией общности коллег независимого университета. Политическое влияние извне было связано с требованием демократизации государственных университетов, в том смысле, чтобы они были более открыты налогоплательщикам, от которых зависит их финансирование. Под демократизацией понимается, что поступление в вузы и другие процедуры должны гарантировать доступ к высшему образованию тем слоям, которые исторически были этого доступа лишены. Демократизация означает также, что ценности иные, нежели ценности западного патриархального рационализма, должны обсуждаться в рамках интеллектуальных дискуссий.

Рассуждения о том, как результаты этих исследований и дискуссий *преподают*ся, неизбежно выводит нас не только на проблемы политической ангажированности вузовского преподавания как такового, но и на проблемы перспектив академических свобод. В связи с этим я рассмотрю масштабные «вызовы», с которыми сталкивается сегодня высшая школа в Российской Федерации и за рубежом. Тем самым я обрисую общий фон, на котором затем попытаюсь продемонстрировать самые существенные аспекты как гендерных отношений, так и отношения к гендеру.

#### ЖРЕЦЫ ИСТИНЫ ИЛИ НИЗКООПЛАЧИВАЕМЫЕ «БЕЛЫЕ ВОРОТНИЧКИ»?

Мир меняется. Меняется экономическая и политическая ситуация, меняется студенческая аудитория. В какой мере мы учитываем эти обстоятельства в своей деятельности? Меняться и нам или оставаться собой? Как цели и ценности нашего социального слоя соотносятся с практикуемыми средствами и технологиями? Какими критериями мы руководствуемся в их оценке? Каков спектр жизненных ориентаций и систем ценностей вузовского преподавателя? Сохранилась ли вообще какая-то связь между сущностью «проекта Просвещения», как он понимался философами-классиками, — задачей внесения света в предрассудочное сознание, — и постсоветским просве-

щением, как оно осуществляется его работниками? И кто они, эти работники и работницы — *просвещающие* молодых и неразумных, поднимая их, с большим или меньшим успехом, до подходящего уровня цивилизованности, или, скорее, *просвещаемые* теми, кто считает, что лучше, чем они, знает, как *надо* учить? Должны ли и способны ли те, кто руководит образованием в стране (национальное министерство образования, региональные инстанции, институты повышения квалификации), принимать во внимание моральное состояние, характер мотиваций, интеллектуальный уровень, вызовы повседневности, с какими сталкивается сегодня вузовский преподавательский корпус?

Интеллектуалу, так или иначе приобщенному к свобоdomыслию, сложнее мириться с различными видами зависимости: он способен к рефлексии пределов собственной свободы. Принято считать, что это принадлежность специалистов к национальным и международным профессиональным сообществам делает их относительно независимыми по отношению к администрации вузов. Так, влиятельный британский социолог Энтони Гидденс полагает, что профессора и преподаватели находятся по большей части «вне бюрократической иерархии» по той причине, что, несмотря на то, что они получают зарплату в том или ином вузе, они сориентированы на международные профессиональные сообщества<sup>10</sup>. Чем сплоченнее ассоциация, к которой профессионалы принадлежат, тем меньше вероятность того, что их деятельность будет подлежать мелочной опеке. Влиятельный социолог не видит ничего тревожного в том, что, если «административно-управленческий аппарат распределяет финансовые и материальные ресурсы, необходимые для реализации программы обучения», то на долю профессоров остается достаточная «свобода в выборе курсов лекций»<sup>11</sup>.

Между тем в среде деятелей высшего образования у нас и за рубежом нарастает тревога относительно того, что в жизни современного университета доминируют прагматические, инструментальные ориентиры. В итоге административная логика управления университетом, как если бы он был корпорацией, начинает оттеснять традиционные задачи университета. Можно выделить два главных следствия этой тенденции. Первое состоит в том, что традиционная роль университета в воспроизводстве национальной элиты, способной транслировать и развивать национальную культуру, неуклонно снижается. Уни-

версалистские принципы Просвещения, на которых был основан университет, предполагали, что приобщение человека к культуре готовит почву для его политического гражданства. Культура, понятая как «культивирование», мыслилась как постепенное формирование субъекта, способного к универсальному моральному суждению, то есть способного рассуждать по поводу общих правил, которым подчинено совместное существование людей. В наши дни университеты отдают предпочтение не либеральному, но специализированному образованию, занимаясь подготовкой качественных человеческих ресурсов, предназначенных для рынка рабочей силы. Поэтому субъекта, который стоял в центре университета модерности — либерала, способного к независимому моральному суждению, более не существует. Универсалистские принципы, к культивированию которых был предназначен университет, так сказать, некому воплощать, на что и обратили внимание феминистские теоретики<sup>12</sup>. Не случайны также суждения Жана Франсуа Лиотара, провозгласившего закат университета, и Мишеля Фуко, возвестившего смерть традиционного интеллектуала. В них отразились не только понимание постмодернистскими мыслителями ведущей роли университетов в становлении культуры модерности, но и того, что сегодня вряд ли возможно судить об университетах как социальных институтах в соответствии с теми критериями, которые сложились как раз в предшествующую эпоху — эпоху модерности. Универсалистские суждения классиков западной мысли обнаруживают свою частичность. В десятилетиях преподаваемых привычных историях — философии, литературы, социологии — возникают искажения в пользу европоцентристского мировоззрения. Бездны гуманитарного знания, содержащиеся в библиотеках, мыслятся как источник идеологически нагруженных клише и стереотипов, понимаются как искажающий фактор, навязывающий готовые «штампы», «образы», «стереотипы», лишаящие человека возможности говорить своим голосом, смотреть на мир независимым взором.

Второе следствие состоит в происходящем сегодня радикальном пересмотре структуры университетского образования. По словам философа М. Нассбаум, «многие администраторы (и родители, и студенты) находят чересчур дорогостоящим заниматься бесполезным, по видимости, делом учиться тому,

как сделать свою жизнь духовно богаче. Многие институты, называющие себя колледжами свободных искусств, по нарастающей обращаются к специализированному обучению, снижая требования к гуманитарным наукам и сокращая преподавателей гуманитарных дисциплин, а фактически отказываясь от идеи распространения преимуществ гуманитарного образования на своих разнообразных студентов»<sup>13</sup>. Реальная ценность моделей «образованного» и «культурного» человека в обществе либо снижается, либо сужается. Можно с уверенностью сказать, что и в России рынок образования и настроения студенчества свидетельствуют о том, что «высокая» культура незначительно востребована.

Я хотела бы подчеркнуть, что социальный статус, психологическое самочувствие и материальные возможности как женщин-преподавателей, так и мужчин-преподавателей, оказываются связанными с *повсеместным изменением ситуации университетов*, обусловленным особенностями современного периода так называемого позднего капитализма, иначе говоря, глобализацией.

Описывая ряд ограничений, с которыми должно считаться образование, в том числе и высшее, культурный психолог Джером Брунер говорит об «институциональном» ограничении: «Культуры... созданы из институтов, которые более конкретно предопределяют, какие роли играют люди и какие получают статус и уважение... Культуры можно также рассматривать как развитые системы обмена с такими разнообразными средствами обмена, как уважение, блага, лояльность и услуги. Системы обмена сосредотачиваются и легитимируются в институтах, которые обеспечивают здания, стипендии, титулы и прочее. Они, далее, легитимированы сложным символическим аппаратом мифов, уставов, прецедентов, способов обсуждения и мышления и даже униформы»<sup>14</sup>. Глобализация, обнаружив потрясающие преимущества экономики, основанной на знании и информации, перестроила системы обмена, в которых циркулирует знание. Производящие и транслирующие знание люди, нервно приглядываясь к тем, кто занят в бизнесе и управлении, все менее и менее уверены в том, что сделали правильный жизненный выбор. От этой тревоги не свободны даже те, кому довелось учиться и работать в самых престижных учебных заведениях. Вопросом «Что я делаю здесь — как раз тогда,

когда где-то там люди делают настоящие деньги...», задаемся не только мы, но и наши западные коллеги, о чьем положении мы склонны думать с завистью. Когда слышишь, что лаборантка Леночка с соседней кафедры, устав от жалования в 900 рублей, в свои 24 года легко нашла себе в какой-то фирме секретарское место с такой зарплатой, которую в своем вузе, при докторской степени и хорошей работоспособности, я не буду получать и ближе к пенсии, остается только размышлять о тех интеллектуальных радостях, которые ни за какие деньги не купишь. К слову сказать, я не разделяю настроения тех коллег, которые полагают, что существенное увеличение зарплаты решило бы все проблемы. Вряд ли. Ибо дело, скорее, в стремительном падении социального статуса занятых в нашей профессиональной группе, который, надо признать объективности ради, никогда прежде не был так тесно связан с размером материального содержания.

Разрыв между *стремлением* к равноправию полов и многочисленными проблематизирующими это стремление *данностями*, как кажется, нарастает. Налицо — безусловное политическое завоевание: доступ женщин к высшему образованию — предмет политической борьбы европейских и русских феминисток рубежа XIX и XX веков — стал реальностью. Исторически преподавание в классических университетах и других вузах осуществлялось по преимуществу мужчинами и для мужчин. Сегодня картина во многом обратная: женщины составляют немалую часть преподавательского корпуса, особенно на гуманитарных факультетах, а среди студентов преобладают девушки. Западные коллеги нередко сетуют на то, что сам факт их нахождения в университете предопределяет проповедь «элитаристских» ценностей (имеется в виду, что университеты и были созданы как институты для воспроизводства государственной элиты). Ничто, и зарплаты прежде всего, не рождает такого рода ассоциаций у наших преподавателей. «Элитаризм» в последнее время используется, безусловно, как удачная маркетинговая стратегия: «элитный факультет», «элитная специализация» — эти слова музыкой звучат в ушах молодежи, успевшей к моменту поступления в вуз «подсесть» на «элитные» гимназии, магазины и почные клубы. Но, заманив достаточное число подопечных, деканаты затем оставляют их наедине с обшарпанными стенами и вечно спешащими преподавателями.

Элитарная в прошлом, а потому и по преимуществу мужская

профессия — университетский преподаватель — стала доступна сегодня многим и многим женщинам. В то же время вузовское образование в России и в большинстве других стран претерпело серьезные трансформации в течение истекшего десятилетия. Сегодня оно находится под давлением достаточно тревожных тенденций, связанных прежде всего с совмещением в работе большинства вузов государственных и коммерческих начал. Смешались не только источники финансирования — налицо организационная сумятица и ценностная неопределенность, вызванные тем, что опыт соединения *государственного* и *частного* пока еще весьма ограничен. Образование управляется централизованно: к примеру, обязательно лицензируются специальности, учебные курсы и программы. Нет недостатка в инструкциях и нормативах. Продвижение единых стандартов, в соответствии с которыми *должны* присуждаться ученые степени, делает все менее завидной жизнь соискателей таких степеней. Преподаватели большинства вузов являются государственными служащими, получая зарплату в соответствии с федеральной тарифной сеткой. С другой стороны, привлечение частных средств и необходимость их эффективно распределять усиливает прагматизм администрации и «рессентимент» преподавательского корпуса. Последний никак не может взять в толк: где же оседают те значительные суммы, что вносятся родителями студентов на их обучение и выручаются от аренды помещений? Не происходит ли так, что, хотя квалификация и репутация преподавателей используется стремительно разрастающимся «менеджментом» вузов для получения прибыли (или просто поддержания вуза «на плаву»), дело добывания достойного заработка отдано на откуп им же, преподавателям, и ведется нередко помимо основного места работы. В итоге, когда сторонний наблюдатель приглядится к тем, кто преподает, главный эпитет, который приходит ему на ум, — «замотанные». Замотанные мужчины и женщины, пополнившие собой армию низкооплачиваемых «белых воротничков». Добавлю, что среди студентов все больше тех, кто уже работает (либо в будущем собирается работать) в негосударственном секторе экономики. Ценностные ориентации молодых людей, способствующие их адаптации в этом секторе, достаточно разнообразны, но прагматизм среди них также превалирует. В итоге то, что принято называть «подлинными смыс-

лами», из образования нередко ускользает. Одним «незачем» вникать в сложные ходы чужих мыслей, а другим некогда следить, насколько точно эти ходы постигнуты.

Бесспорно, отечественные социум и культура все сильнее центрируются вокруг вопроса о том, у кого больше денег, а у кого их меньше, догоняя в этом отношении западные страны. Но важно и другое. То, что на уровне повседневного дискурса артикулируется как «государство заваливает нас бумажной работой, а пашу собственную работу не ценит», есть выражение масштабных тенденций, состоящих в том, что нуждами социальной сферы государство неизбежно жертвует. Добавим к этому резкое падение престижа преподавательских и исследовательских профессий. В прошлом относительно скромное материальное вознаграждение интеллектуального труда компенсировалось безусловным признанием его общественной роли, когда трансляция академическим корпусом ключевых социально-политических ценностей оборачивалась моральной его поддержкой со стороны общества. Сегодня как раз комбинация полунисиенского материального состояния, отсутствия моральной поддержки со стороны общества и усиления требований со стороны управленческих государственных образовательных структур приводит многих к поискам иного поприща.

Дело еще и в другом. Устойчивый спрос на социально-гуманитарные специальности отражает серьезные изменения в социальном функционировании соответствующего знания. «Непримиримый критик социальных язв» или «кабинетный затворник» — эти модели профессионального поведения остаются, кажется, в прошлом. Интеллектуальная гибкость, знание языков, эрудиция, умение облечь в слова только разворачивающиеся тенденции, профессиональное манипулирование мечтами и желаниями людей, — все это, безусловно, находит спрос. Только вместо абстрактного социума гуманитариям приходится иметь дело с конкретными покупателями: родителями абитуриентов и предпринимателями местной бизнес- или политической элиты, духовенством или просто состоятельными господами и дамами. Совмещение нескольких поприщ (мало кто сегодня работает только в «основном» вузе) держит, конечно, преподавательский корпус в форме, но практики самопродажи не проходят, вероятно, бесследно для профессионального этоса, сокращая возможности для творческого роста, подменяя цен-

ности. Те же, кто остаются в рамках академической жизни, по нарастающей оказываются зависимыми от «генерала Гранта», как говорят отечественные публицисты<sup>15</sup>. В итоге, по меткому замечанию С. Москвичи, «поскольку исследователи посвящают все больше и больше времени тому, чтобы составить документы для тех, кто распределяет необходимые кредиты, это не может не накладывать отпечаток на их мышление»<sup>16</sup>. Жажда заработка и требовательность к себе, жизненная необходимость время от времени получать гранты и последовательность в реализации своих долговременных научных интересов — насколько все это совместимо?

Нарастает конфликт между ориентацией на поиск истины и ориентацией на продуцирование знания, способного принести немедленный осязаемый результат, что, как правило, возможно только в рамках специфической организации, в которой работают ценности, далекие от ценностей научной рациональности. В качестве ситуации, в которой такой конфликт неизбежен, А. Игнатьев описывает происшедший в 40–50-е гг. XX в. в США массовый переход интеллектуалов из университетов в прикладные лаборатории и консультационные фирмы<sup>17</sup>. Подобный переход специалистов, правда, не только в пределах страны, но и за ее пределы, наблюдаем сегодня и мы, причем участвуют в нем как представители естественных и технических наук, так и представителей наук социально-гуманитарных. Выпускник биологического мечтает о работе в «Procter&Gamble». Выпускник филологического факультета блестяще изобретает рекламные слоганы.

Эти тенденции нашли отражение в дискуссии, которую начал и вел на Интернет-портале Института «Открытое общество» ([www.auditorium.ru](http://www.auditorium.ru)) известный американист и социолог, заведующий кафедрой общей социологии Высшей школы экономики Никита Покровский. Симптоматично название эссе, которым Покровский инициировал дискуссию: «Университет: храм науки или оптовый рынок». Выводы Покровского, вероятно, совпадут с теми, к которым многие из нас приходят на своем рабочем месте: собственно фундаментальные знания вряд ли будут когда-либо пользоваться спросом, современный университет — не храм, а его профессора уже не выступают от имени великой истины. Знание — товар, а студенты несут с собой мотивацию и ценности, сильно отличающиеся от тех, что



разделяет поколение их родителей. Они хотят, во-первых, обладать полезным знанием, а не абстрактными сведениями, во-вторых, они «осознанно или неосознанно оценивают учебные курсы с точки зрения того, принесут ли они в ближайшей или отдаленной перспективе экономический возврат и какой именно», в-третьих, они желают «получить полезное знание наиболее технологичными способами, то есть с наименьшими затратами сил и времени, по заранее определенным и прогнозируемым учебным алгоритмам», в-четвертых, стремятся в процессе обучения получать удовольствие и ценят, когда знания преподносятся занимательно, в-пятых, хотят «получать удовлетворение от сознания того, что “я знаю много” (хотя по старым меркам это может быть и не так)», в-шестых, им нужно, чтобы обучение было тем или иным образом подсоединено к миру гиперреальности, то есть СМИ и Интернету, и чтобы эти два мира в обучении были объединены, а не противопоставлены, наконец, в-седьмых, по мнению Покровского, они не хотят утруждать себя нравственными вопросами<sup>18</sup>. Эти тенденции связаны с тем, что закономерным компонентом циркуляции потоков капиталов, информации и рабочей силы становится производство знания-товара. «Знание производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным» — цитирует Ж. Ф. Лиотар Ю. Хабермаса<sup>19</sup> и продолжает: «Вместо того, чтобы распространяться в силу своей “образовательной” ценности или политической значимости (управленческой, дипломатической, военной), можно представить себе, что знания будут введены в оборот по тем же сетям, что и денежное обращение, и что соответствующее этому расслоение прекратит быть делением на знание/незнание, а станет, как и в случае денежного обращения, “знаниями к оплате/знаниями к инвестициям”»<sup>20</sup>. В этом фрагменте Лиотара, где констатируется, что обращение знания осуществляется по законам денежного обращения, противопоставляются «знания к оплате», то есть знания, сулящие немедленный успех и предназначенные для непосредственного социального выживания, и «знания к инвестициям», иначе говоря, фундаментальные знания, быстрого успеха не сулящие, но способствующие, пусть и в отдаленном будущем, принятию оптимальных решений. «Знания к инвестициям» издавна являлись гордостью отечественного вузовского образования: его фундаментальность компенсировала сла-

бости прикладной науки. Их производство и воспроизводство в наше время затруднено. «Знания к инвестиции» оказываются сегодня в сложной ситуации и в США, где по нарастающей ведутся разговоры об их легитимации.

Становится очевидным, что вряд ли когда-либо вернутся времена беспроblemного государственного финансирования вузовского образования, времена, когда культура была полем соревнования двух сверхдержав. Автор замечательной по своей трезвости книги «Университет в руинах» Билл Ридингс показывает в этой связи, что технократические принципы администрирования все более подчиняют себе диалектику преподавания и исследования — основных компонентов профессиональной жизни преподавателя, и что «современный Университет деловито преобразует себя из идеологического орудия государства в бюрократически организованную и относительно автономную, сориентированную на потребителя корпорацию»<sup>21</sup>. Значит ли это, что в своей деятельности мы должны по нарастающей руководствоваться только критериями рыночной востребованности, моды, конъюнктуры? Кому-то именно такая тенденция кажется определяющей. В этом случае увеличивается зависимость преподавателя от студентов, сокращаются его возможности воздать им по заслугам, так как он не вправе забыть о том, что студенты — это клиенты, и он рискует превратиться лишь в транслятора интеллектуальной моды, в ремесленника, движимого сиюминутными интересами.

#### ГЕНДЕРНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ: МОТИВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Феминистские теории анализируют гендерные отношения, процессы их создания и переживания, иными словами, то, что мы об отношениях полов думаем (и, что столь же важно) не думаем. Подчеркну, что изучение гендерных взаимодействий включает (но этим не ограничивается) то, что часто считается специфически феминистскими проблемами, — положение женщин и анализ мужского господства<sup>22</sup>. Соответственно, сила такой теоретической работы состоит в «критическом взгляде» на существующие гендерные отношения.

Представим (а в свете сказанного в предыдущем разделе это правомерно) на редкость прагматичных студента и студентку, которым в числе прочих модных веяний (структурализма и постструктурализма, постколониализма и cultural

studies) предлагается некоторое количество «гендерных» знаний (марксистские объяснения угнетения женщин или психоаналитическая теория женственности, обоснование специфичности женской морали или теории половых ролей). Помешает им или поможет, если в ходе вузовского обучения девушки познакомятся с примерами того, как удалось *пробиться* в мужском мире их предшественницам, и обоснованием того, почему, по крайней мере в профессиональной жизни, их ожидает «бита полов»? Помешает или поможет их сокурсникам-юношам, если к их размышлениям о том, какими им видится подруга или избранница, добавятся идеи о реальных *сложностях* сосуществования мужчин и женщин? Ответ, мне кажется, очевиден. Однако на путях трансляции в широкие студенческие массы «полезной категории для анализа», как ее называет Д. Скотт, нас подстерегает немало сложностей. Обратимся к некоторым из них.

Категория «женщина» была феминистами проблематизирована, что и обусловило теоретическое движение к анализу «гендера». Одной из причин этого явилось то очевидное обстоятельство, что любая попытка анализировать ситуацию женщин приводит нас к тому, что ситуаций — много и что они — разные. Без какой-то теоретической рамки, иначе говоря, не обойтись. Мэри Эванс напоминает о трех ключевых трудностях, связанных с разработкой феминистской теории. Первая — доступность теории о женщинах для всех женщин. Всегда сохраняется вероятность того, что феминистская теория окажется прерогативой небольшой элитарной группы, которая время от времени инструктирует о том, что нужно думать и как, участников феминистского движения. Поскольку преобладающее число людей, которым у нас адресуется сегодня феминистская (или гендерная)<sup>23</sup> весть, от феминистского движения далеки, возможности для их политической мобилизации под лозунгами феминизма, мне кажется, весьма и весьма ограничены. Знакомы студентам и студенткам с «азами» гендерных исследований, какую, собственно, цель преследует преподаватель? Он (точнее, она), как правило, не является политически ангажированным. Возможный ответ: феминизм входит немаловажной частью в спектр современных социально-гуманитарных теорий, так что без обращения к нему знакомство с последними будет заведомо неполным. Эванс указывает, что вторая ключе-

вая сложность — проблема направленности феминистской энергии: куда должны быть направлены интеллектуальные и практические ресурсы — на черновую работу в пизовых организациях или на развитие теории? Получается, что «феминистская энергия» преподающих гендерные курсы людей не нацелена ни на первое (у нас нет традиции такой работы, по крайней мере среди преподавателей вузов), ни на второе (теория в лучшем случае лишь адекватно транслируется). Третья отмеченная Эванс трудность — уровень принятия решений: развитие феминистской теории служит двигателем карьеры и профессиональных интересов лишь некоторых экспертов, и в их же кругу принимаются решения, касающиеся всех<sup>24</sup>. Подозрения в том, что дело освобождения всех женщин оборачивается серьезными практическими дивидендами для избранных немногих, кажутся, вообще говоря, наивными. Под какими бы лозунгами — националистическими или классовыми — ни строилось политическое объединение людей, наличие группы профессионалов (в том числе и теоретиков) — необходимый минимум. Эванс справедливо подчеркивает, что причины, по которым одна теория становится элитарной, а другая — массово распространенной, лежат, как правило, вне теории, но связаны с социальными условиями, в которых протекает интеллектуальная жизнь. И она же справедливо замечает относительно «феминистской энергии», что теорию с практикой нельзя прямолинейно разделять: производство контридеологий может быть столь же эффективным, сколь и уличные демонстрации. Что касается третьего аргумента (насчет успешных карьер некоторых), то, конечно, трудно возражать против того, что во многих странах растет разрыв между высокообразованными женщинами и теми, у кого вообще высшего образования нет. В то же время неясно, насколько существенно способствуют продвижению в карьере знакомых нам преподавателей демонстрация ими в учебных курсах и публичных выступлениях того, что у женщин есть особые интересы и что обсуждение и рассмотрение этих интересов заслуживает внимания, а также разработка учебных курсов, попытки вести феминистские исследования, убеждение девушек-студенток, что нужно ставить перед собой сложные и высокие цели?

Проблематичны и перспективы «гендера» как стержня профессиональной подготовки. К примеру, сам по себе разбор

культурных кодов, в соответствии с которыми воспроизводятся патриархальные установки, — вещь увлекательная и полезная. Но те контексты, к профессиональному существованию в которых студенты готовятся, как раз и строятся на таких кодах. В итоге выпускник отделения «паблик рилейшнз» с помощью читающего курс по культурным репрезентациям преподавателя, скорее, научится более изощренной работе по воспроизводству таких кодов. Поставим проблему более общим образом. Университет готовит людей, способных интеллектуально поддерживать функционирование различных сфер экономической и общественной жизни. Традиционно на кафедрах и факультетах университета сохранялась критическая дистанция от практических проблем. Сама модель теоретического исследования, которому в университете можно было научиться, освобождала субъекта от необходимости демонстрировать *практическую* значимость того, чем он занимается. А смысл академических свобод (и профессорского звания) заключался в том, чтобы защитить исследователя от политического давления<sup>25</sup>. Что происходит сегодня, когда практические нужды вторгаются в самое производство знания (не говоря уже о его трансляции педагогами)? Что, например, происходит, когда такое нагруженное политическими интенциями знание, как гендерные исследования, входит в контекст существования сегодняшнего университета? Даже если «гендерные» курсы читаются в рамках стандартных вузовских курсов, встроенные в транслируемое знание политические конструкции предполагают приверженность определенной линии анализа (положим, демонстрация существования в патриархальной публичной сфере гендерных репрезентаций, анализ того, кто в этом заинтересован и как этому можно противостоять). Но неявные политические интенции, содержащиеся в таком знании, вступают в противоречие с явными интересами становящихся профессионалов: научиться тому, что сделает тебя конкурентоспособным на рынке труда.

Ирония в том, что амбивалентность в отношении феминистских идей присуща и многим женщинам, занятым в высшем образовании. Она объясняется непроясненностью и двусмысленностью предполагаемых феминизмом политик идентичности и усугубляется той сумятицей, которой отмечено профессиональное существование многих из нас. С одной стороны, на-

лицо круг идей, которые появились недавно и вроде бы входят в джентльменский набор осведомленного гуманитария. С другой стороны, это главным образом критические идеи, место которых в вузовском контексте весьма ограничено: в преподавании доминирует изложение основ и «мониторинг» того, насколько они усвоены. Учитывая нескончаемую перетряску учебных планов, неуклонное увеличение голосовой нагрузки, необходимость приработков, с одной стороны, и прагматизм, а иногда и просто «жлобство» студентов, с другой, трезвомыслящий человек предпочтет ознакомить студентов с минимумом «позитивных» знаний, нежели проблематизировать канон и демонстрировать меру патриархальности мышления, положим, Гегеля или Фрейда. Убеждена, что положение дел с «гендером» высвечивает некоторые общие проблемы, стоящие перед вузовской гуманитаристикой, в частности проблемы приоритетов. Чтобы критиковать патриархальный дискурс, нужно хорошо его знать. Мне же кажется, что скорость, с какой «полупереваренное» гендерное знание распространяется в наших вузах, опережает темпы усвоения (также относительно нового для нас) массива идей, выдвинутых западной и отечественной мыслью на протяжении даже не только прошлого, но и половины позапрошлого века. Права преподаватель Программы женских исследований одного из американских университетов, сформулировав проблему минималистски просто: «Чтобы мыслить критически, тебе надо что-то знать... Тебе надо прочитать Фрейда, тебе надо прочитать Маркса, тебе надо прочитать Адама Смита, если ты собираешься заниматься феминистской критикой. Нередко я сталкиваюсь с тем, что автоматически отвергаются авторы, внесшие чрезвычайно важный вклад в теорию, на том основании, что они “патриархальны” или, хуже того, потому что они — мужчины»<sup>26</sup>. «Ошметки», фрагменты знаний, впопыхах записанных студентами, *забежавшими* на лекции, подкрепленные «скачанными» лихими деконструктивистскими статьями, — с такого рода комбинацией сталкиваешься все чаще и чаще. Феминистская теория сложна, рафинированна, требует для своего понимания хорошей общесоциологической, психологической, философской подготовки. Сколько наших подопечных (и много ли преподавателей) обладают таковой? Сложна судьба сложности в нашем университете.

Нарастающие коммерциализация вузов и увеличение цент-

рализованного контроля за их деятельностью делает, как мне кажется, особенно проблематичной для «феминистски чувствительных» преподавателей сочетание работы в *государственном* (или *частном*) вузе и (предполагаемой феминизмом) *местоположенной* деятельности по социальной и культурной критике. Джейн Гэллоп справедливо замечает, что «мы, кажется, не очень-то способны теоретизировать то, как мы, занимая места в академии, говорим в качестве желающих социальных изменений феминисток»<sup>27</sup>. Многие из нас просто лишены времени понять, как она призывает, «почему мы здесь, как мы здесь оказались, чем мы пожертвовали, чтобы сюда попасть, и что мы приобрели». Вот как раз о приобретениях и хотелось бы немного сказать.

#### УРОКИ ФЕМИНИСТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

В обсуждении того, насколько изменилась мотивация педагогов высшей школы, какие ценности лежат сегодня в основе преподавания, проблемы «гендерной чувствительности» (которую педагоги способны проявлять независимо от собственного пола) самыми насущными не назовешь. С другой стороны, исполнение роли преподавателя составляет немалую часть жизни членов преподавательского корпуса, а эту роль сложно исполнить в отрыве от того, кем тебе довелось родиться — мужчиной или женщиной. Если искать приложение идеям, высказанным в рамках феминистского дискурса, то в обсуждаемом нами контексте (гендер в вузе) мало какие из них могут сравниться по перспективности с идеями Д. Батлер о перформативном характере гендерной идентичности. Педагогическая деятельность, безусловно, есть представление, перформанс, и среди тех, кто ею со вкусом занимается, немало таких, кто в молодости помышлял о театральной карьере. Публичность преподавательской профессии, «подставленность» под взгляды студентов и коллег, — как бы это ни тяготило подчас, многие находят в возможности быть «на виду» немало приятного. «Вамп» или «матрона», «всеобщая мать» или «не подступись», «с претензией» или «уставшая от жизни» — вариантов самопрезентации женщин-преподавателей множество (разве что, увы, все реже вам встретится «трепетная лань»). Быть на виду — в качестве бесполого существа или в качестве, так сказать, яркого представителя своего...пола? При всей странности такой

постановки вопроса в ней есть резон, если иметь здесь в виду не только элегантно одетых женщин и brutальных мужчин, но и ряд смущающих, нелегких, неясных переживаний, сопровождающих опыт преподавания.

Джудит Батлер, рассуждая о *перформативности* гендера, подчеркивает, что эту роль по собственной воле на себя не возьмешь и от нее не откажешься, потому что за маской — нет субъекта, который решал бы, кем он сегодня в настроении быть. «Гендер — это не представление, которое субъект решает устроить, но гендер перформативен»<sup>28</sup>. Рассуждая о возможных эффектах речевых практик, теоретик настаивает на том, что публичное представление себя субъектом складывается из более или менее изобретательного цитирования, воспроизведения, комбинирования наличных компонентов, частей, так сказать, культурного арсенала. Чем более эффективными те или другие из них были в прошлом, чем больший авторитет могли сообщить тому, кто к ним прибегал, тем более активно их используют сегодня. Батлер подчеркивает, что совсем необязательно, чтобы культурные значения «мужчины» выпадали лишь на долю реальных мужчин («имеющих мужские признаки тел»)<sup>29</sup>. В обсуждаемом контексте важно, что именно авторитарность и авторитетность, уверенная манера самоподачи, ограничение студенческой инициативы, пресечение не относящихся к делу дискуссий, закрепленные культурой за мужским способом говорения, являются преобладающими компонентами того повторяющегося преподавательского перформанса, который исполнялся и исполняется повсеместно тысячами женщин.

Не случайна миновавшая, как кажется, свой пик, но все же очень симптоматичная популярность феминистской педагогики во многих западных вузах. Феминистская педагогика, во-первых, прославляет ориентацию на студента. Она интересно трактует проблему авторитета и власти педагога: «Феминистские ценности предполагают замену иерархического авторитета участием всех в принятии решений. Из этого следует не отсутствие структуры, но демократическая структура. В аудитории вполне возможно, чтобы преподаватель разделил лидерство со студентами и другими преподавателями»<sup>30</sup>. Такого рода убеждения предполагают отказ от декларируемой традиционной педагогикой нейтральности позиции преподавателя за счет поощрения групповых обсуждений, за счет привнесения в пре-



подавание собственной субъективности. В «Педагогике угнетенных» Паоло Фрейре отвергает преобладающую во многих вузах «банковскую» модель образования, в основе которой — стремление наполнить студентов знаниями (вспоминается набившее оскомину противопоставление сосуда, который надо наполнить, и факела времен, который надо зажечь). Он ратует за «диалектическую» модель взаимодействия студентов и преподавателей. В ее основе — возможность тех и других учиться друг у друга так, что позиции «преподавателя» и «студента» могут быть взаимозаменяемы<sup>31</sup>.

Во-вторых, феминистская педагогика побуждает студентов к рефлексии их женского и мужского опыта, внимательна к эмоциональному и телесному измерениям их существования, нацелена на реализацию в преподавании феминистского тезиса «Личное — значит политическое». Соответственно, на семинарских занятиях и лекциях, по мнению феминистских авторов, должны звучать личные истории, должен учитываться личный опыт студентов и преподавателей, а этот опыт, понятно, гендерно окрашен. Предлагается учитывать, далее, властную асимметрию, которая неизбежно существует между педагогами и подопечными и усиливается в зависимости от того, какой модели общения со студентами придерживается преподаватель — авторитарной или «материнской». Предлагается учитывать, что момент гендерных различий между преподавателем и студентом играет не последнюю роль в эффективности преподавания.

В этой связи афроамериканский феминистский теоретик Глория Джин Уоткинс (пишущая под псевдонимом «белл хукс») в эссе под заголовком «Наука трансгрессировать. Образование как практика свободы» справедливо, мне кажется, говорит о том, что «многие из нас, воспитанные в философской традиции западного дуализма, восприняли вместе с ней и представление о том, что наше сознание и наше тело отделены друг от друга»<sup>32</sup>. В итоге «публичный мир институционального обучения был тем местом, где тело должно быть стерто, где оно должно остаться незамеченным»<sup>33</sup>. Тело при этом понимается весьма широко, как совокупность эмоций, фантазий, желаний, потребностей, которые, собственно, всегда остаются с индивидуумом, каким бы социально полезным и педагогически ответственным делом тот ни занимался. Хукс проникновенно пишет о том,

как заблуждаются те, кто считают, что любви не место на занятиях. Между тем мы и по своему опыту знаем, что в каждом вузе есть преподаватели, как женщины, так и мужчины, которые любят студентов и которым студенты отвечают взаимностью: их увлеченность, их подъем, их располагающая манера изложения, их, как принято говорить, любовь к своему предмету способствуют формированию эмоциональной, а не только интеллектуальной связи между преподавателями и студентами. Они своей популярностью опровергают бытующий предубеждение о том, что «образование по своей сути нейтрально» и «что существует некий “монотонный” эмоциональный подтекст, в который мы погружены и который позволяет нам общаться со всеми студентами одинаково бесстрастно»<sup>34</sup>. Обсуждая с коллегами (а они же — и подруги), как идет тот или иной лекционный курс, мы нередко признаемся друг другу, что присутствие в аудитории нескольких умных юношей может не раз обернуться твоей интересной импровизацией. Я уже не говорю о том, сколько девичьих сердец способен разбить коллега — обладатель впечатляющей внешности, увлекательно и увлеченно повествующий о философских истинах. Но дело даже не в неисповедимости путей, какими мы получаем хорошие педагогические результаты. Оспаривая широко бытующий предубеждение о том, что в ходе преподавания общаются, так сказать, лишь ум преподавателя и ум студента, белл хукс права, когда ратует за легитимацию той педагогики, которая «позволила бы нам быть целостными в аудитории и, как следствие этого, быть искренними»<sup>35</sup>.

Если в анализе преподавания женщинами в женских же колледжах или группах превалирует аналогия с матерью и дочерью, обусловленная популярностью теории Н. Ходорова, то когда дело доходит до гендерных моментов преподавания в смешанных коллективах, неизбежно заходит речь о власти, авторитете и авторитарности. По наблюдению Д. Гэллоп, «парадигма “женщина — женщина” изображает преподавателя отказывающейся от власти и предпочитающей отстраненность и размывание границ между преподавателями и студентами. Мужское либо в преподавателе, либо в студенте воздействует на это парадигматическое размывание власти. Преподаватель-мужчина, кажется, не способен избавиться от своей власти, особенно в глазах студенток-девушек, хотя он не возражал бы

против этого. Как бы сильно преподаватель не мечтал от избавления от власти, чтобы сократить дистанцию между собой и студенткой-девушкой, он или она явно не хочет, чтобы этой власти его или ее лишил неуправляемый студент-юноша»<sup>36</sup>. Психоаналитик сочтет, что это описание грубо и схематично, но что-то, согласимся, здесь схвачено. Загруженность, стереотипы, усталость, — все это, конечно, не оставляет большинству из нас времени на размышления о том, как именно строятся властные отношения в процессе преподавания. Но то, что имеет место борьба самолюбий (нарцисс-студент, не чурающийся манипуляции студенческой группой для того, чтобы продемонстрировать сокурсникам свои блеск и шарм, конечно же на фоне преподавательских, должен встретить некоторый отпор), несомненно. Когда, далее, феминистская педагогика понимается как воплощение специфически женских ценностей, в частности материнской заботы о подопечных, готовности отказаться от себя и своего влияния в пользу студентов, размывания властных границ и прочего, не исключено, что в ее рамках воспроизводятся те самые ценности самопожертвования, отказа от себя, которые встроены в *традиционный* гендерный порядок. Если же на занятиях царят традиционные авторитарность и жесткость, звучит один уверенный голос носителя непреложного знания, то возникает резонный вопрос: стоило ли городить огород, раз есть педагогические модели, проверенные временем.

Однако преподавание — процесс многосторонний и непредсказуемый, и подобно тому, как для нас самих служит ролевой моделью та из коллег, кому особенно хорошо удастся совмещать решение разнообразных и многочисленных задач, мы сами, может статься, учим не только посредством того, что говорится «по теме» в аудитории, но и тем, как живем и что в жизни ценим. Убеждена также, что в преподавании и исследовательской работе недооценен «воспитательный потенциал» женских биографий (активно, кстати, мобилизуемый популярной культурой). Причины, по которым количество женских биографий в массовой культуре умножилось, как минимум, две: успехи женского равноправия и потребности индустрии масс-медиа во все новом материале. По мере того, как достижения женщин становились все более впечатляющими, пресса делала их знаменитыми, прославляя их победы, их мнения и судьбы. Се-

годня без преувеличения можно сказать, что когда дело доходит до женщин, то мы все — вуайеры. Мы внимательно следим за выражением лиц, деталями одежды, контурами фигуры, речью, вкусами, предпочтениями «звезд», будь это академические светила или популярные ведущие. Модели женственности, успешности, привлекательности, с которыми сталкиваются студентки сегодня, с одной стороны, гораздо более разнообразны и противоречивы, с другой стороны, совпадают в акценте на одном — независимости. Женщины стремятся реализовать весь присущий им потенциал для того, чтобы их сочли привлекательными, чтобы самим извлечь удовольствие из ситуации женщины, которой восхищаются. Сегодня привлекательных моделей столько, что строить себя по образу и подобию лишь одной из них было бы недаленовидно. Мыслить, как Пиам Гайдено, переводить, как Нина Трауберг, критиковать, как Татьяна Москвина, улыбаться, как Ингеборга Дапкунайте, слушать, как Светлана Алексиевич, соблазнять, как Тайна Тернер, стареть с достоинством в стиле Джорджии О'Киф — продолжать можно до бесконечности, и моя идея состоит в том, что пока, к сожалению, в ходе преподавания недостаточно отражен многообразный женский опыт, воплощенный в конкретных судьбах.

Если в изобилии подготавливаемых для книжного рынка биографий царят святые и царицы, фаворитки и актрисы, то вузовский контекст в принципе, мне кажется, открывает возможность воздать должное Сафо и Элоизе, Симоне де Бовуар и Эмме Голдман (родоначальнице феминизма в Англии), Маргарет Мид и другим женщинам-антропологам XX столетия, тем исследователям-биологам, что впервые в истории начали «включенно» изучать шимпанзе и других приматов, и тем пионерам качественных исследований, благодаря которым в научном дискурсе стали слышны голоса повседневности. Значимые для истории феминизма персоны упоминаются в аудитории вскользь, без обращения к «идиосинкратическим» личным деталям вроде тюрбана, который носила Бовуар, или непредсказуемости в одежде, присущей Джейн Гэллоп. Интересны великие подруги Мэри Маккарти и Ханна Арендт: обе открыто отвергали феминизм, но обе столь изобретательно нарушали правила и находили свои собственные принципы, что словно бы проживали феминизм, отвергая его. Женщине-интеллектуалу, безусловно, необходима доля харизматичности и даже «звезд-

ности» для того, чтобы вдохновлять. В то же время она должна быть известной и с повседневной стороны, чтобы с ней можно было идентифицироваться. Странность текстов Люс Иригарэй и Элен Сиксу рождает и у нас, и у студентов сильное желание побольше узнать о гранд-дамах французского феминизма, но, как правило, оно остается неутоленным. «С утра мне хочется быть мужчиной, а после обеда — женщиной, и как это скучно — следовать все время одной и той же роли» — читаем в дневнике одной женщины-антрополога, работавшей в 1920-х. Похоже, что только в личных повествованиях можно найти продуктивную опору для разбора сложностей половых и гендерных идентификаций, смутных желаний, непонятных позывов. Словом, сила историй жизни может сделать более многомерным постижение теорий.

#### «МЫ» И «ОНИ»: О ГРЯЗНОМ БЕЛЬЕ И КАЛАШНОМ РЯДЕ

Остановимся на некоторых сходствах и различиях российской и западной «гендерно нагруженной» преподавательской практики. Поездки по научному обмену, давая возможность погрузиться в совершенно иные жизненные обстоятельства, поневоле подстегивают воображение и направляют мысли именно к возможностям «иной» жизни, просто жизни и жизни профессиональной, которые открылись бы для тебя, случись тебе постоянно работать в благополучной стране. Как правило, ты приезжаешь в тот или другой университет, уже достаточно утвердившись в рамках профессионального сообщества, обладая неким социальным статусом. В минуты обывательской слабости ты сравниваешь практические компоненты профессиональной жизни западных коллег и своей собственной и думаешь, как славно было бы иметь, к примеру, отдельный офис в кампусе или пусть только половину стола в библиотеке, но в «их» библиотеке.

Гостю с Востока в университетских городках Запада как раз особенно милы традиционность и стабильность. Это впечатление усугубляется материальным благополучием, особенно в оснащении учебного процесса. Рачительность, с которой используются уже имеющиеся ресурсы, поражает — будь то компьютерные классы или аудитории, клубы преподавателей или столовые. Поражает и энергия, с какой к имеющемуся материальному обеспечению добавляются все новые и новые элемен-

ты. Но, вглядываясь с марксистской подозрительностью в структуры повседневной академической жизни, ты довольно скоро убеждаешься, сколь ограничены круги тех, кто принимает решения в отношении значительных финансовых поступлений, сколь жестка административная арматура, лежащая в основе жизни кампуса. Посещая классы, даваемые академическими знаменитостями, ты не без удивления слышишь их наставления студентам, что только после того, как те защитят диссертации и обретут постоянное рабочее место, они смогут позволить себе пробовать свои силы в междисциплинарном поиске, искать нетривиальную манеру самовыражения. Приняв участие в ежегодной конференции профессиональной ассоциации, ты видишь бледных и взмокших соискателей немногочисленных преподавательских вакансий. Познакомившись с помощниками лекторов, ты узнаешь немало грустных вещей о растущей «пролетаризации» академического сообщества, которая выражается в увеличении разрыва между высокооплачиваемыми «звездами» и теми, кто десятилетиями пробавляется временными заработками и работой по совместительству, колеся из штата в штат без особой надежды получить постоянную должность.

Сравнивая дело гендерного образования у нас и на Западе, мы привычно сетуем, что *там* — целые факультеты и программы, а у нас, как правило, *отдельные* учебные курсы либо просто лекции в составе стандартных курсов, *там* — мощь ресурсов, а у нас — сильная зависимость от западной помощи, там — надежные интеллектуальные традиции, а у нас — неизбежное эпигонство. Есть еще одно обстоятельство, которое зависти как раз не рождает. Личные контакты и наблюдения убеждают, что реальные модели отношений в гендерных программах и на факультетах и конкретные педагогические стратегии подтверждают непреложность ряда грустных закономерностей: всякое дело, всякий, даже самый мощный социальный или политический проект рано или поздно утрачивают первоначальные энергию и «чистоту», сталкиваясь с препонами (и законами) институционализации. Авторы одной из важных в этом отношении книг уподобляют признание того, что «многие центральные принципы и излюбленные практики феминизма в рамках сегодняшнего академического мира — не без серьезных недостатков», открытию, что «король-то — голый!»: одно дело убе-

даться в этом самому, и совсем другое — кричать об этом на улицах<sup>37</sup>. Честные описания отношений в гендерных программах университетов Запада нередко содержат сетования на интриги, зависть, подсиживание, ревность к чужому успеху и прочие огорчительные черты отношений между сотрудниками, которые препятствуют делу. Патриархия или что-то другое здесь причиной, но женщины друг другу нередко не доверяют, практикуя в обращении друг с другом немало и «вертикальной» (вариант: заведующий кафедрой — рядовой преподаватель), и горизонтальной враждебности. Учитывая, что уже более десятилетия в нашей стране активно разворачиваются гендерные исследования, возможно, есть смысл внимательнее вслушаться в сетования именно феминисток, а не их оппонентов, на «тенденции современного феминизма превращаться в пародию на самого себя?»<sup>38</sup>. Парадокс в том, что один из постулатов феминизма — учить женщин оспаривать привычное замалчивание их проблем идеологическим аппаратом. В таком случае, не будут ли рассуждения о сложностях гендерного образования в вузе на печатных страницах лишь последовательным продолжением феминистской практики? Разве не феминизм, спрашивают те же авторы, поощряет женщин к тому, чтобы не стесняться артикулировать взгляды, которые могут быть непопулярными или неверно понятыми? Особое внимание должно быть уделено мере вреда, нанесенной современному феминизму идеологическим надзором и нетерпимостью, имеющими место в его собственных рядах.

В этом смысле знакомство с чужим опытом не только будоражит воображение нездешними возможностями, но и отрезвляет, показывая, что, где бы тебе ни довелось работать, некоторые обстоятельства жизненного и профессионального существования в рамках академического образования оказываются весьма и весьма схожими. Так, убеждаешься, что в любом социуме индивид, решивший профессионально связать себя с производством или воспроизводством знания, не может рассчитывать на то, что ему автоматически будут гарантированы высокий социальный статус и материальное благополучие. Более того, существование интеллектуала в рамках академического сообщества выявляет ограничения, неизбежные для ситуации индивида в рамках любого социального института и в целом «удела человеческого», когда любая деятельность предполага-

ет необходимость подчинения приватной системы ценностей инструментальной логике целого.

К этой фундаментальной несвободе добавляются сегодня новые обстоятельства. «Реальный» мир, за оторванность от которого академическое сообщество часто упрекают, стремительно преобразуется по мере того, как потоки капитала и труда разрывают традиционные связи между нациями и государствами. В неустанном поиске выгоды транснациональные корпорации завоёвывают мир, приводя многих к отказу от традиционных способов жизни и превращая в пролетариат все более значительное число людей.

Мы не можем не учитывать этого, взвешивая свои шансы на участие в мировом научном рынке, на вхождение в международное научное сообщество. Характеризуя ситуацию, сложившуюся в современном отечественном философском и гуманитарном знании, философ Наталья Автономова отмечает отсутствие устоявшейся концептуально-языковой системы, необходимой для фиксации и осмысления изменившейся культурной реальности и новых экзистенциальных переживаний. Она выделяет две преобладающие сегодня стратегии совладания с этой трудностью: «ставка на национальное своеобразие (даже если у нас нет философии в западном смысле слова, у нас зато есть иконы и Достоевский) и подражательство (мы такие же постмодернны, как Запад, и можем говорить с ним на равных)»<sup>39</sup>. Эти тенденции знакомы в России каждому гуманитарю: увлеченность православной духовной традицией и попытки следовать постмодернистским линиям мысли сталкиваются почти на каждом факультете. Н. Автономова убеждена, что обе тенденции (отстаивание национальной самобытности и постмодернистская игра с полисемантичностью смысловых структур) — это крайности, которые «равно приятны Западу: первая развлекает экзотикой, вторая успокаивает видимостью сходства. Но — как и в политике или в экономике — не следует забывать, что “им” “мы” не нужны сильными и умными, проще иметь дело с манипулируемыми людьми и предсказуемыми интересами»<sup>40</sup>.

Приведу другое характерное мнение. «Русские интересны, если они могут рассказать что-то о Путине или Пастернаке, о народных заговорах или сталинских репрессиях. Конечно, мы всегда найдем исключения. Однако если спросить исследова-



теля, имеющего богатые и разнообразные связи с зарубежными коллегами: как воспринимают вас западные ученые — как коллегу или как “как бы коллегу”, Вы для них — скандинавист или русский скандинавист, Вы специалист по подростковой психологии, или вы — русский, который — надо же! — что-то понимает в подростковой психологии, заденешь струны, дроздание которых людям не слишком хочется сознавать»<sup>41</sup>.

На одной из недавних конференций, обсуждая проблемы интеллектуального обмена отечественных гуманитариев с Западом, профессор Института высших гуманитарных исследований РГГУ, влиятельный специалист по классической филологии Нина Брагинская рассказала об одном поучительном эпизоде. Ей довелось присутствовать на международной конференции по античному роману в Гронингене и рассказывать о работах Ольги Михайловны Фрейденберг, которая в 20-е гг. сделала то, к чему после четверти века своего рода бума исследований в этой области мировая наука постепенно приближается. Теоретически ее тема была посвящена маргиналу, каким был русский ученый в охваченной гражданской войной России, но опережающему, тем не менее, мэйнстрим. Она затрагивала также вопрос о стремлении научного сообщества к воспроизводству, тормозящему тем самым появление чего-то нового. Аудитория была впечатлена сравнением сделанного Фрейденберг и оставшегося неизвестным со сделанным за несколько десятилетий всей мировой классической филологией. А реакция была такая: надо выпустить номер сетевого журнала об античном нарративе под названием «Русские об античном романе». Фрейденберг была немедленно утоплена в «русских», хотя, понятно, никому бы в голову не пришло собирать номер «Французы о греческом романе». То есть русский исследователь воспринимается — и это еще доброжелательная реакция — как часть национальной культуры, а не мировой науки. Брагинская также не без сожаления констатировала, говоря об опыте своей стажировки, что «мы им нужны только как информанты». В данном конкретном случае имелось в виду, что толковать Гесиода или Эсхила наравне с западными коллегами, получая приглашения на ими проводимые конференции и публикуясь в западных журналах, далеко не всегда возможно<sup>42</sup>. Вряд ли в этом сетовании подразумевалась неконкурентоспособность лучших образцов отечественного гуманитарного зна-

ния, ибо традиции постижения античности у нас давние и глубокие. Хотя, безусловно, факт серьезной конкуренции как между научными школами, так и между отдельными исследователями, — существенная для функционирования научного сообщества тенденция. «Неявное знание» каждой дисциплины включает в себя иерархию статусов ученых и, пытаясь утвердиться среди зарубежных коллег, каждый с существованием этой иерархии неизбежно сталкивается. Не случайно среди представителей отечественного научного сообщества растет убеждение в том, что если «там» никто не ждет от нас тонких толкований Фуко или Хайдеггера и если мы сами не хотим поставлять «этнографическую» информацию о самих себе, то не попытаться ли продуктивно прочесть наших собственных теоретиков, будь то Р. Якобсон, Л. Выготский или П. Сорокин? Будь это Ольга Фрейденберг или Лидия Гинзбург, добавим мы.

Нельзя не принимать в расчет и то, что в современной исследовательской практике нарастает прагматизм. Участвовавшее включение научных исследований в общественные проблемы и конфликты оборачивается тем, что граница между «познанием» и чем-то иным становится условной. Местом рождения научных гипотез становится контекст применения, а не контекст открытия. Критерии того, что считается наукой, сдвигаются изнутри наружу.

Не забудем и о двусмысленности положения представителей фундаментальных дисциплин в качестве аналитиков, экспертов и критиков. В наши дни все существеннее конкурируют между собой исследовательские парадигмы и нарративы, эксперт — исследователь и преподаватель — неизбежно вовлечен в сложную властную игру, связанную с производством и популяризацией знания. Что же ему остается? *«Порой необходимо прийти самому и произвести убедительное впечатление»* — так современный социолог фиксирует преобладающую стратегию научных экспертов, работающих в условиях острой конкуренции<sup>43</sup>. Для экспертов, представляющих социальное знание, как мне кажется, *видимость* и *заметность* в соответствующих кругах становятся чуть ли не самыми серьезными источниками «социального осуществления притязаний на значимость», источниками доверия к ним, когда особенности их самопрезентации, непререкаемость интонаций, хлесткие тексты, впечатляющие контакты и связи в СМИ составляют

необходимые предпосылки профессионального успеха и (подчас харизматического) влияния.

Притязания на значимость социально-гуманитарного знания (как профессионально производимого продукта) в наши дни ощутимо ослабевают. Это происходит прежде всего из-за его приручения новым капиталистическим порядком: ниспровергатели и оппозиционеры, бунтовщики и смутьяны, посягающие на святыни, аналитики и «гуру» от социального знания, — все и вся вбирается в себя цивилизацией, предполагающей критику в собственный адрес как часть своей структуры. То, что этой цивилизации противостоит, она сама же «...производит на конвейере, как и остальную свою продукцию, и крупными партиями выбрасывает на рынок, но на этот товар у нее эксклюзивное право. “Нонконформизм”, “особое мнение”, “нарушение табу”, “внутренняя ссылка” и “маргинальность” — все это давно и прочно вошло в наш обиход... Наши образцовые мятежники бунтуют так же, как пасутся, — целым стадом»<sup>44</sup>. «Нарушение табу» вкупе с более или менее эпатирующими стратегиями «трансгрессии» вполне возможно превратить в персональный «бренд» мыслителя. Кроме всего прочего, это ставит под вопрос традиционную функцию интеллектуала — критическое осмысление происходящего. Сегодня, особенно в кругах постколониальных мыслителей<sup>45</sup>, популярно представление об интеллектуале как кочевнике, изгнаннике, не принадлежащем ни к какой определенной традиции, избегающем преподавания в одном месте и через эту не-принадлежность сопротивляющегося происходящему. Но, по меткому замечанию философа С. Кричли, феномены гибридности и нондизма скорее подтверждают, чем опровергают всеильную логику позднего капитализма, с его силами детерриторизации, бесконечными потоками капиталов и людей, «где деловая активность является всегда кратковременной реконфигурацией навыков, знаний и продуктов в ответ на стремительно изменяющиеся, гибридизирующиеся рынки»<sup>46</sup>.

Однако, сколь бы глобальными ни были перемены, ответы на них возможны только локальные. Западные коллеги — при всех различиях наших ситуаций — также находятся в поиске более или менее успешных стратегий совладания с функционалистской, менеджерской идеологией администраторов, норовящих свести к минимуму преподавание не сулящих немед-

ленной коммерческой выгоды дисциплин, со сдвигами ценностей, переживаемыми студентами, да и ими самими. Необходимо рефлексия нами собственной местоположенности в качестве Других для западного дискурса. Необходимо движение к пониманию самих себя, своего знания и своей институциональной ситуации как происходящих из реальности, имеющей множество измерений, в которой пересекаются различные культурные, экономические и социокультурные факторы. Все знания происходят из взаимодействия множества социальных игроков, в разной мере наделенных ресурсами и властью и состоящих в противоречивых отношениях соревнования за власть и ресурсы. Все это делает невозможным продолжение работы с жесткими, острыми границами между тем знанием, которым мы, жители определенного социокультурного региона, располагаем как «люди», тем, что продуцируем как «ученые», и тем, что транслируем как «преподаватели».

Будем ли мы способствовать постепенной маргинализации собственного опыта и знания или возможно более или менее симметричное сосуществование различных форм знания? Проблема нахождения путей, какими локальному опыту и знанию может быть дан голос без подчинения его какой-то тотализующей теории, и составляет, с моей точки зрения, суть проблемы восприятия и рефлексии гендерной теории в отечественном вузовском контексте.

Мера нашей погруженности в контекст отечественной культуры, наша гражданственность и профессиональная состоятельность определяются, по верному замечанию московского американиста Татьяны Венедиктовой, по разным основаниям и исходя из разных критериев. Нарастающие различия в представлениях коллег о необходимой ориентации на «западное» и на «отечественное», о перспективах самостоятельного выхода в международное интеллектуальное пространство накладываются на классические и новые коллизии между полами.

#### НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ

По остроумному замечанию Марии Литовской, «отношения между добрыми мужчинами и добрыми женщинами лучше, чем отношения между злыми мужчинами и злыми женщинами». Это очень и очень уместно в нашем контексте, суть которого можно сформулировать так: сложное положение высшей гу-

манитарной школы ведущих стран мира, усугубленное специфически российскими социально-экономическими затруднениями, неизбежно приводит к обострению отношений как между администрацией и преподавателями, так и внутри профессионального сообщества.

Рассматривая взаимодействие полов в высшей школе, мы не можем оставить без внимания и такие тенденции, как формальная деидеологизация и деполитизация высшего образования. Согласимся, что политическая активность как преподавательского корпуса, так и студенчества, резко снизилась. Задачи выработки демократической культуры российского университета во многом остаются нерешенными в силу общего нарастания прагматизма, скептицизма, в ряде случаев — апатии. Американский специалист по проблемам высшего образования Перкин формулирует на этот счет «шизофреническую дилемму, до сих пор не нашедшую своего разрешения — а именно, в чем ценность университета: в том ли, чтобы служить нейтральной ареной приобретения знания и проведения интеллектуальных дискуссий, или же в том, чтобы стать рычагом общественных реформ»<sup>47</sup>. Не от хорошей жизни поглощенные заработками «на стороне» преподаватели, по сути, не имеют возможности (а также нередко и желания) для обсуждения своей политической ситуации. Между тем образовательные реформы лихорадят вузовскую жизнь практически повсюду, редко где принося очевидный успех. Вместе с колебаниями политического маятника интерес правительства к формированию независимых и критически мыслящих индивидов уступает место неоконсервативному видению вуза как места, где должны процветать уважение к авторитету и патриотизм.

Мне кажется, что в этих обстоятельствах потенциал феминистской идеологии может принести существенную пользу. Хотя в развитии феминизма на Западе, безусловно, обозначились крайности, побуждающие скептиков адресовать активисткам феминистского движения иронические вопросы о том, могут ли они хотя бы в одной произносимой фразе обойтись без упоминания слова «борьба», преподаватели российских вузов, скорее, находятся на противоположном полюсе. Преобладают социальная пассивность и, так сказать, претерпевание ими собственного удела. Парадокс в том, что, авторитетно транслируя в аудитории научные знания, мы этим и ограничиваемся, воз-

держиваясь от публичного высказывания суждений, касающихся общей ситуации в высшем образовании. Понятно, что своеобразие усвоения демократических ценностей в нашей стране оборачивается глубоко проблематичным состоянием «публичности», или публичного пространства в наши дни в России. Это происходит прежде всего потому, что «открытое пространство», необходимое для рефлектирующего использования способности суждения, способности «отличать дурное от хорошего, уродливое от прекрасного» (Х. Арендт), уничтожено. Есть доля иронии в том, что те характеристики западной публичности, которые все более и более переводят ее от политически-критического измерения в копьюмеристски-эстетизированное, кажутся вполне приложимыми к российской ситуации.

Глядя сегодня на своих студентов, мы видим в них не звезд-интеллектуалов, а в основном озабоченных деятелей, главным образом подрабатывающих (и начавших этим заниматься раньше, чем многие из нас), а не читающих толстые книги. Протицированные выше мысли Никиты Покровского о том, как должно быть упаковано современное знание, чтобы студент-клиент его купил, могут нас оскорблять и тревожить, но, может быть, и имеет смысл подумать о том, как прочно в нашу психологию и манеру преподавательского поведения внедрены высокомерные иллюзии о безусловном собственном превосходстве и уверенность, что мы знаем, чему нужно учить и как. Если же от них отказаться, то как необходимые для современного гуманитария осознаются такие качества, как междисциплинарность и владение широким спектром коммуникативных навыков<sup>48</sup>. Гендер как предмет преподавания (в рамках отдельных лекций в общих курсах по философии, социологии, истории, истории литературы, лингвистики, психологии или специально разработанных курсов) способствует развитию и того и другого. Как необходимо владение способами расшифровки культурных кодов там, где исчезла оппозиция массовой и высокой культуры. Нет смысла в замыкании в академическую скорлупу, а есть смысл небрезгливо присмотреться к той бурной деятельности по освоению именно гендерной проблематики, которую успешно развивает наше телевидение в многочисленных ток-шоу. Есть смысл хотя бы задуматься об успехе, с каким в феминизме оспаривается тезис о гендерной нейтральности интеллекта. Но, по справедливому замечанию Татьяны

Венедиктовой, «речь идет не только об овладении современным инструментарием и охвате новых (“недоразвитых” в отечественной практике) предметных областей, но и о деликатной трансформации отношений в сфере образования — о сдвиге, в частности, в сторону “мягких” способов организации учебного процесса и профессионального общения, менее авторитарных, оставляющих больше пространства для индивидуального маневра, выбора, инициативы»<sup>49</sup>. Какими бы мы ни были сомневающимися и конфликтующими, мы — интеллектуальная сила этого мира. Мерой ответственности, которую мы несем, в том числе в области своей гендерной идентификации, и продиктован наш интерес к рефлексии, изучению и преподаванию различных аспектов отношений между мужчинами и женщинами.

<sup>1</sup> *Lloyd G. The Man of Reason: «Male» and «Female» in Western Philosophy. L.: Methuen, 1984; Lloyd G. A Mind of One's Own: Feminist Essays on Reason and Objectivity. N. Y.: Westview Press, 1992.*

<sup>2</sup> *Scott J. Gender and the Politics of History. N. Y.: Columbia University Press, 1988. P. 47.*

<sup>3</sup> *Acker J. Hierarchies, jobs, bodies: a theory of gendered organizations // Gender and Society, 1990. 4. 139–58; (ed.) Women, Development and Survival in the Third World / Ed by H. Afshar. L.: Longman, 1991; Auster C. The Sociology of Work. Concepts and Cases. Pine Thousand Oaks, Calif., 1996; Cockburn C. In the Way of Women: Man's Resistance to Sex Equality in Organizations. Basingstoke: Macmillan, 1991; Collinson D., Hearn J. Naming men as men: implications for work, organization and management // Gender, Work and Organization. 1994. 1. 2–22; Hafford S., Savage M., Witz A. Gender, Careers and Organizations: Current Development in Banking, Nursing and Local Government. L.: Macmillan, 1997; McDowell L. Capital Culture: Gender at Work in the City. Oxford: Basil Blackwell, 1997.*

<sup>4</sup> Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000. С. 119.

<sup>5</sup> Там же. С. 153.

<sup>6</sup> *Benderly B. The Myth of Two Minds: What Gender Means and Doesn't Mean. N. Y., 1987. P. 29. Приведено по: Клименкова Т. Женщина как феномен культуры. Взгляд из России. М., 1996. С. 17–18.*

<sup>7</sup> Подробный «гендерный» анализ кадровой ситуации в вузах см. в следующих статьях этого сборника: *Ольга Шабурова. Пространство университета и его гендерные измерения; Валерия Мамаева, Анна Денежкина. Гендерные диспропорции в омском вузе: экспертный опрос руководителей.*

<sup>8</sup> См.: *Кубышкин А. Классический университет между политической властью и гражданским обществом: российско-американский опыт // Университетский ученый в универсуме культур: Материалы конф. Российской ассоциации выпускников Программы Фулбрайта / Под ред. Т. В. Венедиктовой. М., 2002. С. 65.*

<sup>9</sup> *Yeatman A. Postmodern Revisionings of the Political. N. Y.: Routledge, 1994. P. 43.*

<sup>10</sup> См.: *Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал, 1999. С. 276.*

<sup>11</sup> Там же.

<sup>12</sup> *Griffiths M.* Making a Difference: Feminism, Post-modernism and the Methodology of Educational Research // *British Educational Research Journal*. 1995. № 21. P. 219–235; *Lather P.* Critical Frames in Educational Research: Feminist and Post-Structuralist Perspectives // *Theory into Practice*. 1992. № 31. P. 87–99.

<sup>13</sup> *Nussbaum M.* Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997. P. 297.

<sup>14</sup> *Bruner J.* The Culture of Education. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997. 29.

<sup>15</sup> *Ремизова М.* Вагинетика, или Женские стратегии в получении грантов // *Новый мир*. 2002. № 6.

<sup>16</sup> *Московици С.* Машина, творящая богов. М.: Изд-во «КСП+». 1998. С. 430.

<sup>17</sup> *Игнатъев А.* Ценности науки и традиционное общество: Социокультурные предпосылки радикального политического дискурса // *Вопр. философии*. 1991. № 4. С. 5–6.

<sup>18</sup> *Покровский Н.* Глобализация и высшее образование в России // *Университетский ученый в универсуме культур: Материалы конф. Российской ассоциации выпускников Программы Фулбрайта* / Под ред. Т. В. Венедиктовой. М., 2002. С. 37–38.

<sup>19</sup> *Лиотар Ж. Ф.* Состояние постмодерна. СПб., 1998. С. 18.

<sup>20</sup> Там же. С. 22.

<sup>21</sup> *Readings B.* The University in Ruins. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1996. 11.

<sup>22</sup> *Flax J.* Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory // *Journal of Women in Culture and Society*, 12/4 (University of Chicago, 1987). P. 622.

<sup>23</sup> Поскольку главное, что анализируется в рамках феминистских теорий, это гендерные отношения, я употребляю термины «феминизм» и «гендерные исследования» как синонимически.

<sup>24</sup> *Evans M.* In Praise of Theory: the Case for Women's Studies // *Theories of Women's Studies* / Eds. by G. Bowles, R. Duelli Klein. L. Routledge, 1982. 223.

<sup>25</sup> *Patai D., Koertge N.* Professing Feminism. Basic Books, 1994. P. 7.

<sup>26</sup> Ibid. P. 16–17.

<sup>27</sup> *Gallop J.* Around 1981. Academic Feminist Literary Theory. L., Routledge, 1992. P. 2.

<sup>28</sup> *Butler J.* «Imitation and gender Insubordination». Inside/Out. Ed. Diana Fuss. N. Y.: Routledge, 1991. P. 23–24.

<sup>29</sup> *Butler J.* Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. N. Y., Routledge, 1990. P. 6.

<sup>30</sup> *Schriedewind N.* Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology in Women's Studies // *Politics of Education: Essays from Radical Teacher* / Eds. by S. G. O'Malley, R. C. Rosen. Albany: SUNY Press, 1990. P. 13.

<sup>31</sup> *Freire P.* Pedagogy of the Opressed. N. Y.: Continuum, 1990.

<sup>32</sup> *Хукс Б.* Наука трансгрессировать. Образование как практика свободы // *Введение в гендерные исследования: Учеб. пособие* / Под ред. И. А. Жеребкиной. Харьков, 2001. Ч. 2. С. 48.

<sup>33</sup> Там же.

<sup>34</sup> Там же. С. 55.



- <sup>35</sup> Там же. С. 49.
- <sup>36</sup> *Gallop J.* The Teacher's Breasts // *Pedagogy. The Question of Impersonation* / Ed. J. Gallop. Bloomington: Indiana University Press, 1995. P. 80.
- <sup>37</sup> *Patai D., Koertge N.* Professing Feminism. P. xiv.
- <sup>38</sup> Ibid. P. xv.
- <sup>39</sup> *Автономова Н.* Заметки о философском языке: традиции, проблемы, перспективы // *Вопр. философии.* 1999. № 11. С. 17.
- <sup>40</sup> Там же. С. 25.
- <sup>41</sup> *Брагинская Н.* «Things can be different» // Университетский ученый в универсуме культур: Материалы конф. Российской ассоциации выпускников Программы Фулбрайта / Под ред. Т. В. Венедиктовой. М., 2002. С. 94.
- <sup>42</sup> Выступление профессора Н. Брагинской «Ученый-гуманитарий: коллега или информант?» на конференции участников Программы Фулбрайт (Москва, апрель 2001 г.).
- <sup>43</sup> *Бек У.* Общество риска. С. 256–257.
- <sup>44</sup> *Мюрэ Ф.* После Истории // *Иностр. литература.* 2001. № 4. С. 225.
- <sup>45</sup> *Said E.* Culture and Imperialism. L.: Chatto and Windus, 1993.
- <sup>46</sup> *Critchley S.* Ethics-Politics-Subjectivity. L.: Verso, 1999. 199.
- <sup>47</sup> См.: *Кубышкин А.* Классический университет между политической властью и гражданским обществом: российско-американский опыт // Университетский ученый в универсуме культур: Материалы конф. Российской ассоциации выпускников Программы Фулбрайта / Под ред. Т. В. Венедиктовой. М., 2002. С. 66.
- <sup>48</sup> *Венедиктова Т.* Университетская жизнь в координатах новых метафор // Университетский ученый в универсуме культур. С. 114.
- <sup>49</sup> *Венедиктова Т.* Университетская жизнь в координатах новых метафор // Университетский ученый в универсуме культур. С. 111.

Алена Севастеенко

## СУБЪЕКЦИЯ КАК ПРОЦЕСС И ВЛАСТНЫЙ ПЕРФОРМАНС: ГЕНДЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СУБОРДИНАЦИЯ

Только поверхностные люди  
не судят по внешности.

Оскар Уайльд

Собираясь рассуждать об образовательном дискурсе, тем более о дискурсе, который позволяет образовывать гендер, мы никак не можем обойти мысль Зигмунда Фрейда о том, что образование должно закрепощать. Конечно, здесь учитываются цели контролирования инстинктов, превалирующие в процессе субъективации, а также требование регламентации сек-

суальных различий, то есть так называемая социализация. Тем не менее мы не погрешим против теории Жака Лакана, одного из наиболее интересных для нас последователей Фрейда, если поддержим идею Мишеля Фуко о том, что всякий дискурс, пацеленный на коммуникацию, будь то дискурс надзирательный, сексуальный или образовательный, является дискурсом властным. Отношения власти, в которых субъект разделен, или, другими словами, субъективирован, имеют под собой не только абстрактно-политические, но и конкретно-сексуальные притязания. Дискурс Раба и Господина<sup>1</sup>, как это совершенно ясно показал еще Гегель, представляет собой дискурс желания, запрос особого рода наслаждения, связанного с идентификацией и являющегося для его участников взаимообразным. Образование в этом контексте может рассматриваться как реализация властных интенций преподавателя, с одной стороны, и добровольной тяги студентов к тому, чтобы быть субординированными, с другой.

Социальный институт образования, а также та расстановка гендерных ролей, которую он с самого начала подразумевает, безусловно, устанавливает пределы сексуальному «Я» как преподавателя, так и студентов, «ибо каждая социальная роль, предполагая, что мы приспособимся к ее требованиям, делает нас другими, заставляя жертвовать своей уникальностью»<sup>2</sup>. Однако значит ли это, что процесс образования, так же как и сама методика преподавания, должен быть предельно формализованным? Другими словами, возможно ли продуктивное преодоление известного декартовского дуализма, согласно которому «телу нет места в аудитории» и который, по словам современных феминисток, до сих пор превалирует в большинстве высших учебных заведений? Можно ли считать доказанным тот факт, что, независимо от специфики предмета, самый процесс преподавания является гендерно образующим? Согласно накопленному к настоящему времени опыту научных исследований в рамках движения феминизма, ответы на эти вопросы должны быть положительными. Но тогда возникает другой ряд вопросов, не менее важных: что есть гендер в практике образования, как он формируется в контексте существующих сексуальных различий и каким целям соответствует?

Данное исследование содержит авторские варианты возможных ответов. Свои размышления мы построили вокруг следу-

ющих проблем. Во-первых, это проблема телесности в преподавании; с ней связаны вопросы об эротизме образовательного процесса и возможном, с его учетом, гендерном проектировании. Во-вторых, это проблема психики власти и перформативной субъекции, разрешение которой также не может обойтись без апелляции к теории соблазна, компенсации и сублимации.

Процедура субординирования, а также связанные с ней различные степени сублимации коренным образом соотносятся с личными биографиями и жизненными проектами конкретных преподавателей. Ограничиваясь единичным примером, мы обратимся к фигуре неординарной и потому более всего в наших целях занимательной. Речь пойдет об «учительской биографии» Оскара Уайльда. Оценивать таким образом его жизненный путь нам позволяют как специфика его писательской деятельности, так и отдельные элементы самопрезентации. Лекции, которые Уайльд читал в аудиториях, может быть, и уступали по силе экстаза лекциям высоко чтимого им Джона Рескина, однако ничуть не проигрывали им в силе оказываемого на слушателей влияния, и уж, конечно, в глубине охватываемого материала. С другой стороны, учительство для Уайльда было именно позой, несмотря на то, что обычному наблюдателю казалось трудным распознать, преследует ли эта манерная, нарочитая искусственность какие-то личные цели. Учить, назидать, соблазнять и властвовать — вот, возможно, ключевые нити того сложного полотна, из которого писатель выкраивал наиболее известные свои произведения. Свое беспокойство, жажду перемен и необычности Уайльд нес в самые закоряченные крепости консерватизма, в дома английской аристократии. При этом все прекрасно понимали, что дело тут не в вышивке на скатертях, не в узле галстука или способе держать трость, а в определенном стиле жизни, в том редком, но пленяющем сочетании изысканного джентльмена с умом наставника, находящегося на вершине современной культуры.

Образ наставника должен был поражать воображение. Слушатели Уайльда одновременно становились его зрителями, которым оставалось только отдаться на откуп каждому невероятному изысканному перформансу, который он для них уготовливал, следуя традиции древних учителей. Оскар часто повторял, что великий педагог должен обучать всем своим видом, он должен жить так, как рассуждает. Кроме того, живущий со-

гласно принципам, им пропагандируемым, Уайльд, как и любой другой преподаватель, вознамерившийся сделать образовательный процесс — процессом жизни, приводящим к определенным результатам, — только так мог обрести подлинную самоидентичность.

Писатель, конечно, считал ниже своего достоинства требовать, чтобы кто-то действовал так, как ему представляется необходимым. Он создавал книги, чтение которых само по себе предполагало наличие у читающего высокого уровня культуры, так сказать, цивилизованности. С другой же стороны, Уайльду всегда хотелось менять жизни людей, творить в их душах, а книги были единственным инструментом, вполне для этого подходящим<sup>3</sup>.

Следует подчеркнуть, что анализ избранной нами персоны и последующая экстраполяция полученных данных в связи с некоторыми теоретическими положениями позволяют сказать, что всякое образование в принципе возможно лишь потому, что в пределе оно помогает включенным в его процесс индивидам достичь желаемой идентификации. Отсюда понятно, почему критический анализ субъекции подразумевает следующие важные для нас характеристики: 1) описание того способа, которым регуляторная власть удерживает субъекты в субординации, производя и эксплуатируя их нужду в продолжении себя, видимости (идентификации) и месте (субъективации); 2) признание того, что субъект, произведенный как длящийся, видимый и занимающий место, тем не менее терзаем неразстворимым остатком, меланхолией, что отмечает пределы субъективации; 3) описание субъекта как повторяющегося, что демонстрировало бы, как свобода действия вполне может реализовываться в противостоянии социальным запросам, ее породившим.

Субъект как понятие, и на это стоит обратить внимание, в рамках гендерных исследований не равноценен понятию личности и индивидуума. Как критическая категория, субъект, вместо того чтобы прямо отождествляться с индивидуумом, должен обозначать категорию лингвистическую, то есть пониматься как место для переменной, как структура в своем непрерывном формировании. Становясь субъектом, индивид со свойствами ему от рождения сексуальными отличиями включается во властный дискурс, что является условием его самоцентра-

ции и самоидентификации; более того, индивидуумы обретаю социальную оформленность и самоидентичность только в процессе субъекции, и в то же время индивид не становится субъектом, не оказавшись сначала подчиненным или прошедшим «субъективацию». Следовательно, индивидуум представляет собой полую форму, способную, и даже более того, страстно желающую, вместить в себя содержание субъекции, то есть идентифицироваться. Обладание идентичностью, в свою очередь, бывает двух родов: а) обладание телесной идентичностью; б) обладание идентичностью духовной. Мы намерены проследить взаимосвязь этих двух видов обладания, рассматривая их через перформанс, который развивается в практике гендерного образования. Со своей стороны, мы расцениваем гендерное образование как социальную практику, нацеленную на то, чтобы встреча индивида, жаждущего идентификации (а точнее — идеальной формы идентичности, распределяющей сексуальные различия, что составляет, на наш взгляд, существо субъекции), успешно состоялась. Соответственно, гендерное образование в целом может рассматриваться как двоякий процесс: а) как система образования, в которую гендерная проблематика вписана в качестве отдельного предмета; б) как жизненное самоутверждение, через которое реально осуществляется гендерное формирование.

Сущность гендера, раскрываемая в процессе образования, таким образом, оказывается перформативной; относимые к нему индивиды неизбежно включаются в социальную игру, затеянную вокруг различных сексуальных идентификаций. Обучающий в этой связи выступает в качестве суфлера идентичности обучаемого, так как любые взаимоотношения между ними возникают в парадигме «господства и подчинения». Участие в образовании чужой идентичности позволяет преподавателю как субъекту власти акцентировать сексуальные различия, то есть самовыразиться. Одной из наиболее продуктивных практик, нацеленных на то, чтобы разрешить возникающий в результате этого самовыражения конфликт «социального» и «индивидуального», стимулировав успешность гендерной идентификации, является практика соблазнения. Соблазняя субординируемого им студента, преподаватель совершает кражу идентичности, которая в то же время способствует его собственной субординации. Действенность процедуры кражи обусловлена тем, что,

отнимая у обучаемого его самость и образуя ту идеальную идентичность, которой он всем сердцем желает, преподаватель вынуждает своего подопечного снова и снова обращаться к нему, каждый раз заново отдавая свою телесность на откуп властной субординации. Желание быть украденным, в свою очередь, может в некотором роде рассматриваться как стремление идентифицироваться. Что же касается его реализации, то она структурно связана с процедурой дисидентификации<sup>4</sup>. Субъект оформляется, самоцентрируется и идентифицируется в ситуации, где он сначала отделен, разрознен, обезличен и дисидентифицирован. Отсутствие же или нехватка идентификации вызывают желание ее компенсировать. Чтобы это желание могло сконцентрироваться, как уже отмечалось, ему необходим идеал субъектности, на который оно могло бы ориентироваться. Стать носителем такого идеала может в пределе каждый субъект, способный подчинять чужие и, соответственно, свои желания; в нашем случае таким властным субординатором становится преподаватель.

Согласно известной теории Фрейда, желание идентифицироваться может быть расценено как меланхолия, которую мы предпочитаем рассматривать в качестве программы идентификации, по преимуществу перформативной<sup>5</sup>. Суть перформанса в образовании, в кратких словах, может быть сведена к воссозданию в процессе общения с аудиторией таких гендерных связей, которые в принципе неосуществимы ни в каких других условиях, кроме аудиторных. Образуемый в процессе властного перформанса гендер является меланхолийным. Этот гендер у преподавателя репрезентирует не только внешние проявления его профессиональной самости как чего-то предельно формализованного, но и обозначает разрыв в идентификации, а значит, в реализации сексуальных проектов, направленных на студентов, что выражается в самопорицании, проявляющемся в сослагательном наклонении: «я бы могла быть с этим юношей / девушкой, если бы он / она ответил(а) мне взаимностью»; кроме того, одной из меланхолических идентификаций является нарциссизм.

Сказанное позволяет нам выделить ряд субординирующих факторов: а) *инстанция голоса*: как сексуально определенный субъект преподаватель является обладателем соблазняющего голоса, манифестирующего идеальную форму гендерной

идентичности, эквивалентом которой выступает мужской или женский вариант озвучивания пространства аудитории; эта инстанция может быть расценена как концентрированное желание всякого субъекта самоутвердиться в той форме субъекции, которая подтверждает дискурсивный характер субординации; к тому же феномен голоса подразумевает идеальность сексуального облика, транслируемую через живую речь наставника; контакт с аудиторией, производимый посредством озвучивания желания быть идентифицированным, имеет вид перформанса, включающего процедуру интерпелляции как особого рода повествование об идентичности, вырастающее на основе «отторгнутой идентификации» и отличающееся своей креативностью; б) *дискурс власти*: субординация субъекта происходит посредством языка, эффекта властного голоса, окликающего индивидуума; реализатором идей субординации и транслятором психических компонентов власти также является голос субъекта, олицетворяющий существо сексуальных различий через их идентифицирующее объединение; симулируя присутствие у индивида сексуальных различий, голос преподавателя является в то же время архивом этой симуляции, то есть он отсылает к массе случаев отождествления, так же как и к фактам дисидентификации. Как гендерно определенный, субъект не возникает вне такой привязанности, он формируется в зависимости от некоего идеала субъективности, но в ходе своего формирования он же эту зависимость моделирует. Этому способствует эффект харизмы, провоцирующий пассионарное стремление к подчинению, а также акты повторения, в которых индивидуум как субъект стремится раствориться в безличности других, то есть найти себе символического Другого и с ним отождествиться.

С обозначенными факторами субординации связаны основные тенденции, вычленяемые в развитии проблематики гендерных исследований. Кратко изложенные, они выглядят следующим образом. Субъекция эксплуатирует желание существования, где существование всегда даруется откуда-то извне: оно отмечает изначальную уязвимость перед Другим — индивид ищет властного покровительства для того, чтобы быть личностью, признанной и желаемой другими субъектами; при этом как субъект он стремится быть личностью, в которой слова носителя харизмы действуют как психические феномены: сдер-

живая и производя желание, они также управляют формированием субъекта и обозначают пределы области жизненно пригодной идентификации. Субъект, таким образом, не только формируется в субординации, но эта субординация обеспечивает его непрерывным состоянием возможности самоидентификации. Система гендерного образования, учитывающая это противоречие, структурирует властный дискурс, сводя его к речи Другого, который может быть расценен как пространство бессознательного. Действуя в нем, преподаватель управляет душами и телами вверенных ему студентов, то есть властвует в аудитории, встраивая идентификацию всех, кто ему подчиняется, в логику субъекции, в том числе субъекции гендерной. Каждый из студентов оборачивается на голос преподавателя как на голос закона, потому что он пассионарен; будучи представителем закона, то есть субъектом, наделенным властью, преподаватель реализует инаугурацию социального статуса студентов, удовлетворяя, тем самым, их скрытое желание быть обученными, а значит, приобщенными к существующим нормам гендерного поведения.

**ЭРОТИЗМ В ОБРАЗОВАНИИ: ФЕНОМЕН ГЕНДЕРА  
КАК ОСНОВАНИЕ ВЛАСТИ И ЖЕЛАНИЕ ТРАНСГРЕССИРОВАТЬ  
КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СЕКСУАЛЬНОСТИ**

Проблема введения гендерных курсов в систему образования в последнее время стала одной из самых перспективных тем феминистских исследований. Своим интересом к реальным практикам образования, а также к теоретическим предпосылкам пересмотра некоторых установок такие авторы, как Джудит Батлер, Роза Брайдогги, Ева Харкевич, Сабина Хойслер, Саския Хукс, Дайана Мидлбрук и многие другие, пытаются ре-эссенциализировать или же, напротив, де-эссенциализировать проблему женской субъективности в процессе преподавания. «Женщина, — как пишет вслед за Юлией Кристевой Роза Брайдогги, — сложное существо, которое... одновременно имеет отношение как к более длинному, линейному историческому времени, так и к более глубокому, прерывистому значению времени: это время циклической трансформации, контргенеалогий, становления и противодействия»<sup>6</sup>.

Говоря об эросе и даже эротизме в педагогическом процессе, Белл Хукс (подробнее на ее взглядах я остановлюсь ниже)



имеет в виду нечто принципиально новаторское в самих отношениях, которые возникают в учебной аудитории между студентами разного пола и определенного пола преподавателем. Реализуя тем самым не только женский, но и в целом — гендерный взгляд на образовательный процесс, она предлагает рассматривать практику свободы и эротизма в преподавании как одну из разновидностей самореализации. Сублимируя интимные желания, преподаватель может не только направить свои усилия на их подавление, но и найти доступный способ символизации, исходя из которого субординация оборачивается и для студентов неким открытием их субъективности. Взаимный обмен ожиданиями дает студентам и преподавателям в руки инструмент для наиболее полной самореализации; в конечном счете оказывается, что нет смысла отказываться от своей сексуальности. Столь желаемый экстаз может быть вполне легально достигнут в академической среде как экстаз интеллектуальный. Дуализм сознания и тела, таким образом, плодотворно разрушается, соединяя друг с другом гендер и социальный статус студентов и преподавателей.

Прежде чем начать рассуждать о теоретических основаниях введения в методику образования гендерного фактора, нам хотелось бы сначала обратиться к особому опыту реальной женщины-преподавателя, уже упомянутой белл хукс, чье эссе, в сущности, послужило мотивом и во многом предопределило наши собственные размышления. Статья белл хукс «Образование как практика свободы», которую автору этой публикации по воле случая удалось прочесть, выходит за рамки традиционных гендерных исследований. С первых строк она поражает чрезмерной откровенностью. Автор нисколько не смущается высказывать свои интимные переживания и не скрывает тех ожиданий, с которыми она включилась в образовательный процесс, какими бы сублимирующими они не казались квалифицированному читателю. Следуя логике нарратива, белл хукс пришлось в голову добавить историю своих эротических переживаний в существующий архив рассказов о личной жизни и профессиональной биографии педагогов, работающих в высших учебных заведениях. Сложность подобного повествования, на наш взгляд, всегда заключается в том, что пишущему приходится одновременно выступать в трех лицах: аналитика, аналитанта и скептически (или, напротив, лояльно — смотря

по обстоятельствам) реагирующей студенческой, а также академической аудитории.

Свой рассказ белл хукс начинает с реальной проблемы, с которой она столкнулась в своей практике преподавания. Однажды в середине семестра ее вызвал терапевт колледжа, который хотел поговорить с ней по поводу ее манеры держаться со студентами в аудитории. Желание поговорить возникло у терапевта после беседы с одним из ее студентов, пожаловавшимся на то, что преподаватель во время общения с ним становится неожиданно сердитой, грубой и чересчур откровенной. «Я не знала со всей определенностью, кто был этот студент, — рассказывает белл хукс, — я не могла связать с его именем определенное лицо или тело, но позднее, когда он обнаружил себя в классе, я осознала, что испытывала эротическое влечение к этому студенту»<sup>7</sup>. Данный наивный способ борьбы с чувствами в аудитории, который она использовала, по сути, заключался в том, чтобы искажать их, отрицать и репрессировать. Осознав, каким образом подобная репрессия и подавление приводят к «травмированию» студентов, белл хукс сочла необходимым вовремя определять, какие чувства и в связи с чем в ней пробуждаются. Проведение анализа в данной и подобных ей ситуациях, на наш взгляд, может возыметь самые неожиданные последствия. Тот факт, что ты — женщина, даже если формально ты ею не являешься, безусловно, накладывает определенный отпечаток на манеру преподавания. Сразу же поясним, что мы имеем в виду: ни для кого не секрет, что женскими уровнями и диспозициями в преподавании могут с легкостью пользоваться и персоны, относящиеся к полу мужскому. Краткий обзор разного рода гей- и лесбийских исследований, в том числе и транссексуальных проектов как политик преподавания, может это подтвердить. К тому же женщины-преподаватели также могут демонстрировать мужские модели отношения к студенческой аудитории. С этим, в частности, связано фиксирование не на личном, а на официальном аспекте взаимоотношения с обучаемыми. Отсюда и наличие приоритетов, которое находит свое отражение в характере предоставляемых студентам возможностей, а также, безусловно, пристрастное оценивание способностей различающихся по полу студентов. Казус составляет даже не определенный тип ментальности, а женский способ переживания, который бессознательно

охватывает все: обсуждение проблемы, постановку вопросов, изложение специального предметного материала или раскручивание диалога со студенческой аудиторией. Даже не представляя что-то объяснять, женщина-преподаватель, действующая по модели, описанной белл хукс, всегда остается женщиной, и ее гендер (то есть статусное представление ее женскости) подвигает данного преподавателя к тому, чтобы не откаться от эмоциональных реакций, эротически их окрашивать, внося тем самым разнообразие в процесс образования. Это объясняет интерес, вызываемый у общественности не гнушающимся своего гендера преподавателем, а также эксцессы, подобные описанному случаю со студентом белл хукс, всегда предполагающие эротический контекст процесса образования, при наличии которого, заглядывая в глаза наиболее внимательного студента, женщина-преподаватель невольно ловит себя на мысли: «боже мой, разве это возможно — быть таким невозможно красивым?!». Далее вступают в игру категории морального статуса, разницы в возрасте и в социальном положении. Эти категории борются с реальными переживаниями, женским естеством, и, как правило, побеждают<sup>8</sup>. Как ни странно, перед мужчинами-педагогами проблема самоопределения стоит значительно реже, нежели перед женщинами, занятыми в этой профессиональной деятельности. Конечно, мужчины тоже думают о сексуальности, но они гораздо меньше, чем женщины, нуждаются в самоутверждении.

Собирая воедино мысли разных авторов относительно эротизма и педагогики, белл хукс все-таки колеблется в плане теоретических оснований своей концепции, ее принадлежности к гендерным исследованиям. С одной стороны, она заявляет: «...Чтобы понять место эроса и эротизма в аудитории, мы должны выйти за рамки понимания этих сил исключительно в терминах сексуального»<sup>9</sup>. С другой стороны, обращаясь к личному опыту преподавания, белл хукс утверждает, что когда в учебном процессе присутствует эротизм, «любовь обречена на то, чтобы цвести»<sup>10</sup>. Снова и снова автор статьи заставляет задуматься своего читателя над проблемой того, что специфика эротизма в преподавании может разрушить отлично усвоенные различия между приватным и публичным. «Один черный студент написал, — признается белл хукс, — что он будет любить меня “сейчас и всегда”, поскольку курс, который я вела,

был для него танцем, в то время как он любит танцевать... У нас, как у преподавателя и студента, были достаточно эмоциональные отношения... Он неожиданно скончался в прошлом году — по-прежнему танцую и любя меня “сейчас и всегда”»<sup>11</sup>. Конечно, не случайно, что те преподаватели, которые любят студентов и которым студенты отвечают взаимностью, в академических кругах всегда «под подозрением». Отчасти эти подозрения вызваны уверенностью в том, что чувства и страсти не должны быть допущены к объективной оценке заслуг каждого студента. Однако в большинстве своем институциональные опасения оказываются оправданными. Дело в том, что до сих пор нам сложно предугадать, минуя профессиональную этику, чем могут обернуться столь сильные эмоциональные, а тем более — сексуальные отношения. Достаточно редко случается так, чтобы подобная эмоциональная связь стимулировалась институционально.

Осознавая всю серьезность столь непредсказуемых оборотов в эмоциональных отношениях, развивающихся на профессиональной основе, белл хукс связывает их решение с проблемой гендерной и расовой идентификации. Стимулом к постановке проблемы в ее практике преподавания явилась фраза одной студентки, сказанная при определенных обстоятельствах. Скорее, это было даже программное заявление: «Я — черная женщина». Далее, чтобы иметь основания предметно рассуждать о проблеме идентификации, мы хотели бы процитировать фрагмент из статьи белл хукс, где она описывает ситуацию, приведшую ее саму к размышлениям о степени оказываемого преподавателем влияния и соответственно о мере его ответственности. «Когда я вела курс “Негритянские женщины-писательницы” на факультете African American Studies в Йельском университете, я стала свидетельницей того, как развитие критического ума в процессе образования может фундаментально изменить наше восприятие реальности и наше поведение. Во время занятий мы все вместе обнаруживали в художественной литературе силы латентного расизма, мы видели, как он выписывался в литературе, и экзаменовали свой опыт. Вдруг одна из черных студенток, которая всегда выпрямляла свои волосы в парикмахерской, поскольку глубоко переживала, что не будет выглядеть достаточно красивой, если ее волосы будут естественно виться, изменилась... Я до сих пор помню тот страх,

который я почувствовала, когда осознала, что именно академический курс изменил ее»<sup>12</sup>. Отвергая, таким образом, идею о том, что образование по своей сути нейтрально, что существует некий монотонный эмоциональный подтекст, в который мы погружены и который позволяет нам общаться со всеми студентами одинаково бесстрастно, белл хукс выводит к новым обертонам методику преподавания. Это, прежде всего, обертоны *власти, харизмы и проектирования*, которые могут многими не осознаваться, но так или иначе присутствуют в образовательном процессе, даже бессознательно.

Действительно, некие особые связи между преподавателями и студентами всегда существуют. Однако экстаз, или преподавание и обучение без границ, провозглашаемые белл хукс, оказывается, в конечном счете, обоюдоострым. Обосновывая феномен вовлеченности в педагогику, мы могли бы также сослаться на категорию, которая, как утверждают феминистки, оказала существенное влияние на становление женщины как интеллектуала и как преподавателя. Это категория «критического мышления», полагаемая как условие радикальной открытости и, как правило, долженствующая существовать в любой ситуации обучения, где студенты и преподаватели наслаждаются своими способностями мыслить критически, своей вовлеченностью в педагогическую практику. Опасения, что никто в действительности не заботится о том, учатся ли студенты, развиваются ли они интеллектуально, являются, как мы полагаем, остаточным эффектом реализации властного перформанса. Очевидно, что инициатива, которая, судя по словам приверженцев «заинтересованной» педагогики, дается студентам для того, чтобы изменить существующий статус-кво, зачастую приводит к нежелательным последствиям. До сих пор такие версии «заинтересованной» педагогики являются в действительности одним из методов реализации дискурса власти, который реально приводит не только к появлению душевного подъема в аудитории, позволяющего и студентам, и преподавателям почувствовать наслаждение процессом образования, но и к гендерной субординации.

Субъекция, о которой, по сути, говорит белл хукс, имея в виду обретение студентами идентичности и, в частности, идентичности расовой, на наш взгляд, представляет собой не просто страсть к науке, к критическому мышлению и диалогу мнений,

которые она хотела привить своей аудитории, но и акт личной сублимации. Это становится ясно даже из тех замечаний в статье, где автор признается, что, никогда не хотевшая быть преподавателем, она, тем не менее, даже в свободное время все равно где-нибудь преподавала. Страстность, с которой эта женщина рвалась к контактам с аудиторией, также может быть, и не без оснований, интерпретирована как протест против расовой дискриминации. Даже считая (известное высказывание во время работы в СВС над курсом по американскому феминизму), что «именно “критическое мышление” есть тот главный инструмент, который создает саму возможность изменения», страстно настаивая на том, что «не имеет значения, к какому классу, расе, полу или социальному слою принадлежит мыслящий»<sup>13</sup>, белл хукс никогда не переставала в своей работе компенсировать эту дискриминацию.

Как видно из рассмотренной выше практики конкретного преподавателя, трудности структурирования процесса образования в первую очередь связаны со статусом, который приобретает его теория в более широком контексте гендерных исследований. Существует игра мышления, тот самый перформанс, о котором далее пойдет речь, но эта игра в рамках концепции образования не может быть оценена как чисто интеллектуальная. Обмен, о котором говорится в статье белл хукс и который действительно присутствует в образовательном процессе, подразумевает не только обмен идеями, но и обмен страстями, и шире — личностями. Кроме того, предметом обмена, независимо от того, осознается это или нет, становится гендер.

Социальное определение профессии преподавателя, как нам кажется, никоим образом не должно соответствовать и зачастую действительно не соответствует жизненной идентификации каждого преподавателя, его самоопределению. Скорее плоскость, в которой существует и постоянно переопределяется его идентичность, представляет собой имажинативную систему с переменными координатами. Скажем, что вопреки устоявшемуся мнению, профессия в данном случае не накладывает своего отпечатка именно потому, что не считается профессией. С последним, как правило, связывается жизненное кредо, социальная позиция и даже способы свободного времяпрепровождения. Однако отсутствие самоидентификации не мешает окружающим успешно идентифицировать того или иного педа-

гога именно с этим родом деятельности. Собственно, в этом и кроется основной парадокс репрезентации образа преподавателя высшего учебного заведения. Одно дело, как индивид сам себя репрезентирует, и совсем другое — как его представляют окружающие. Эту ситуацию мы и намереемся обыграть, сначала ускользая от традиционного определения преподавателя, а затем к этому определению возвращаясь, хотя бы затем, чтобы снова его трансформировать.

Субъекция как эротизация профессионального статуса, пропагандируемая белл хукс, претворяет на практике программу образования, исходящего из концепции антисексуального различия, впервые сформулированной Моникой Плаза, а затем повторенной Моникой Виттиг и Кристиной Дельфай. Они полагали, что сексуальные различия являются психически эссенциалистскими. Делая краткий обзор педагогического и интеллектуального богатства женских исследований, Леора Аусландер отмечает, что, по существу, все преподавательницы-женщины, участвовавшие в создании Центра гендерных исследований в 1970–80-х гг., были связаны с программой женских исследований других университетов либо в качестве аспирантов, либо как молодые преподаватели. «Центр, подобно междисциплинарному полю гендерных исследований вообще (в том виде, в каком они чаще всего принимаются), вырос из модели женских исследований»<sup>14</sup>. Многие из исследований и учебных курсов, осуществленных в рамках первых феминистских программ, выражали различия между женщинами и мужчинами, обнаруживая властные и позитивные модели женской роли в прошлом и изучая как угнетение женщин, так и их сопротивление. Эти установки подверглись критике со стороны политически активных феминисток и ученых, несмотря на существовавшие тогда интеллектуальные ограничения. «В Соединенных Штатах и Британии цветные и лесбийские женщины доказывали, что опыт белых / европеоидных или черных, гетеросексуальных или лесбийских женщин далеко не идентичен и даже не уникален»<sup>15</sup>. Они доказывали, что «женщина», в том числе и женщина-преподаватель, которая рассматривалась как общая категория в большинстве феминистских исследований, была белой / европеоидной гетеросексуальной женщиной.

Оценивая развитие гендерной теории, Аусландер определяет ее как «исследование и преподавание на темы форм и раз-

личий гендера, пола и сексуальности; гей-, лесбийских и квир-социально-политических движений и теорий; направлений феминизма и феминистских теорий; движений мужчин и теорий маскулинности»<sup>16</sup>. Стремясь задействовать разные подходы к исследованию гендера, пола и сексуальности, она включает в свои педагогические разработки интерпретативные стратегии гуманитарных наук и некоторых наук социальных. Эти заимствования — скорее вдохновляющие и метафоричные, чем буквальные, — очевидно, сильно отличаются от междисциплинарного изучения такого отдельного феномена, как гендер или сексуальность. Как полагает Аусландер, гендерное знание в настоящий момент не является дисциплиной, а скорее междисциплинарной областью исследований. «Внутри гуманитарного знания гендерные исследования достигают если и не канона, то согласия — так же, как любая кафедра, сфокусированная на одной дисциплине»<sup>17</sup>. Ставя проблему мейнстриминга гендера, полагаем мы, можно говорить об институциональности такого рода исследований как об испытании жизненных и профессиональных установок преподавателей. Аусландер выводит постановку вопроса о практической значимости гендерного подхода из рассуждений о поле и сексуальности, ведущихся на уровне конфликта — как социального, так и институционального. С переходом от женских к гендерным исследованиям в обход автономных программ гей-лесбийских вопросов наступил кризис контингента. К тому же признание в университете и репутация в академическом мире по-прежнему сильно зависят от академических достижений. Студенты сейчас могут принять решение специализироваться на гендерных проблемах так же, как они предпочитают специализироваться по английскому или физике, движимые интеллектуальным восхищением дисциплиной. «Идея работы в программе гендерных исследований дополнительно к основной университетской работе, — пишет Аусландер, — кажется, имеет меньше смысла теперь, чем это было десять или пятнадцать лет назад, когда интеллектуальная и институциональная работа была в большей степени маргинальна, проблематична и теснее связана с социальным движением»<sup>18</sup>. Кроме того, оценивая включенность в гендерные исследования с точки зрения политики преподавания и в целом — организации учебного процесса в высших учебных заведениях, мы готовы констатировать, что существуют две важ-



ные причины для существования двух автономных проектов, касающихся расового и гендерного различия. Одна из них интеллектуальная и, вероятно, долговременная, другая институциональная / политическая и, возможно, преходящая.

Однако нельзя сказать то же самое о гендере и сексуальности. Структура гендера представляет собой, говоря словами Пьера Бурдьё, структуру поля выражения (всей символической сферы) и, прежде всего, открывает сексуально определенному индивиду доступ к возможности высказаться. Создание гендерной идентичности, таким образом, представляет собой моделирование черт личности, которые только считаются мужскими и женскими. Сила этой инклюзивной модели гендерных исследований, на наш взгляд, состоит в том, что она обязывает тех, кто стремится мыслить в основном в рамках гендера как социальной конструкции, держать в поле своего зрения вопросы сексуальности. Смещая, таким образом, акценты на проблему идентичности, мы так или иначе выходим в различные области гендерных исследований.

Ученые-феминисты давно доказали, что женские исследования не только добавляют новый предмет исследования, но и вызывают критический пересмотр исходных посылок и стандартов существующей научной и профессиональной деятельности. Следовательно, ответы на вопросы, возникающие в связи с явной трансформацией идентичности в процессе образования и компенсаторной деятельностью как студентов, так и преподавателей, зависят от гендера как аналитической категории. Определение же гендера как социального конструкта позволяет подчеркнуть «всю систему отношений, которая может включать пол, но не прямо детерминируется полом, как и не прямо детерминирует сексуальность»<sup>19</sup>. Здесь никак не обойтись без предпочтений, но, как мы уже могли убедиться, в гендерных исследованиях особого рода склонности оказываются весьма продуктивными. Смелые формулировки Кэтрин Мак-Киннон, например, были одновременно характеристикой определенного подхода и ее личными формулировками. Она доказывала, что, выражая общее чувство объектификации, женщины приходят к пониманию своей общей идентичности и, таким образом, подталкивают себя к политическому действию. Несмотря на то, что половые отношения определены в анализе Мак-Киннон как социальные, нет ничего, кроме при-

сущего самим половым отношениям неравенства, что могло бы объяснить, почему система власти действует именно дискурсивно. Двойное видение системы гендера — как сексуального различия и как социального неравенства — позволяет ей заключить, что отношения между полами действуют в соответствии со структурами идентификации, а также через структуры пол/гендер. Структурирование же гендерной идентичности не может быть осуществлено вне контекста сублимации и субъективации, являющегося общим фоном для формирования сексуальности. Джессика Бенджамин верно отмечает, что образовательный процесс должен включать в себя внимание к эротическому и фантастическому компонентам человеческого существования. Сила желания, рискуем добавить мы, на которой, в сущности, основана всякая идентификация, в любом случае должна быть интерпретирована как гендерная; тем не менее, когда это желание будет погружено в контекст различных форм половых спецификаций, оно так или иначе окажется сексуальным.

Отвечая на поставленный Аусландер прагматический вопрос о том, как междисциплинарная работа может быть поддержана в университетах, где по-прежнему правит модель дисциплинарности, белл хукс предлагает считать изучение гендера, пола и сексуальности теоретической предпосылкой для новой трактовки телесности в методике преподавания. В своей профессиональной деятельности она продолжает воспроизводить модель женских исследований, приверженных к междисциплинарной работе, и инкорпорирует феминистские исследования фемининности и маскулинности, перенося центр тяжести в сферу сексуальности и сексуального желания. Кроме того, в своей преподавательской практике белл хукс также столкнулась с проблемой соотношения гендера и сексуальности с процессами расовой дифференциации, и постаралась создать собственную модель ее разрешения. Очевидный ответ на вопрос о половом и расовом различии белл хукс как преподаватель с двадцатилетним стажем дает хотя бы тем, что демонстрирует в собственной профессиональной деятельности слияние гендерных и расовых исследований. Для обоснования этого ей оказывается необходим анализ эротизации процесса обучения, гетеро- или гомосексуальных кодов маскулинности, а также определение черной фемининности и мас-

кулинности и введение конструкторов, различающих их образовательные возможности.

Признавая роль эроса и эротизма в педагогическом процессе, Белл Хукс, как мы помним, всю свою карьеру посвятила тому, чтобы утвердить образование без границ, культивируя преподавание как практику свободы. «Я сама, — признается она, — всегда искала таких учителей в любой из областей моей жизни, которые могли бы толкнуть меня дальше, чем то, что я сама для себя выбрала, в те области дерзновения, где мне было бы дано пространство для радикальной открытости»<sup>20</sup>. Белл Хукс ищет рай для преподавателя, способ достичь экстаза, эмоциональной и почти эротической открытости. Согласно ее теории, аудитория со всеми своими ограничениями остается одним из его вероятных местоположений. «В этом поле вероятности мы имеем возможность работать ради свободы, требовать от себя и от наших товарищей открытости ума и сердца, которые позволили бы нам столкнуться лицом к лицу с реальностью и всем вместе искать способы двигаться вопреки границам, то есть трансгрессировать»<sup>21</sup>. Заметим, что таков типично женский взгляд на проблему образования, предполагающий, что учебный процесс должен развиваться без отрыва от процесса воспитательного.

Ссылка на эту концептуальную характеристику ни в коей мере не случайна, когда речь заходит о кардинальных сдвигах в методике преподавания, производимого с учетом гендерного фактора. Роза Брайдотти, возглавляющая факультет женских исследований в университете города Утрехт (Нидерланды) и имеющая степень доктора философии, в своих работах основывается на представлениях о женщине как о комплексном, многослойном субъективном образовании. Она ссылается на привилегированную роль женского взгляда как ментальной позиции, основанной на опыте повторений и внутренних противоречий, к которому женщины имели не только доступ, но и эксклюзивное отношение. Следует заключить, что сама возможность введения в процесс обучения гендерного аспекта продиктована трансгрессивной позицией женщины-преподавателя, первой нарушающей нормативные границы общепринятых положений, согласно которым преподавание должно осуществляться так, как если бы в аудитории присутствовали только сознания студентов, а их тела полностью отсутствовали. До

вмешательства теоретиков женских исследований публичный мир институционального обучения был тем местом, где тело должно было быть стерто, где оно должно было оставаться незамеченным. Делая установку на образование как безличную (то есть бестелесную, а следовательно, бесполоую и безразличную) трансляцию информации, не выходящую за рамки академической, официальные круги тем самым отражали типично мужскую позицию. Женские исследования в области образования с самого своего начала были нацелены на то, чтобы опровергнуть эти бесплодные предрассудки. Отсюда понятно, что феминистское образование, рассчитанное на критический ум, укоренено в понимании знания как критической мысли, развитию которой посвящены занятия; оно должно информировать студентов о константах поведения и жизни педагогов за пределами аудитории. «Эрос присутствовал на наших занятиях как мотивационная сила, — пишет Белл Хукс. — Как критически настроенные педагоги, мы обучали наших студентов иным формам мышления о гендере, понимая, что знание, которое мы даем, повлечет за собой иные формы поведения»<sup>22</sup>. Она открыто заявляет, что «для желания всегда есть место в аудитории» и что «эрос и эротика не должны быть отброшены для того, чтобы учебный процесс шел своим чередом»<sup>23</sup>; тем самым Белл Хукс обосновывает известный феминистский тезис о том, что, как и в случае с научной деятельностью, преподавателю принципиально важно научиться входить в аудиторию «целостным», а не «бестелесным духом». Она верно подмечает давно уже переставшую быть для кого-либо секретом «дискриминацию» в отношении к женскому варианту осмысления проблематики телесности.

Комментируя книгу Эдриен Рич в связи с исследованиями мужчин, обращавшихся к проблеме телесности, об этом же во вступлении к «Мышлению через тело» писала Джейн Гэллоп: «У мужчин, которые разрабатывают проблематику тела, гораздо больше шансов быть признанными серьезными мыслителями и быть услышанными. В то время как мы, женщины, должны вначале доказать, что мы — мыслители, чего гораздо проще добиться, если мы разделяем установку, в соответствии с которой заслуживающие внимания мысли в истории всегда отделены от телесного субъекта. Рич предлагает женщинам войти в пространство критической мысли и знания, минуя превраще-

ние в бестелесный дух, в универсального мужчину»<sup>24</sup>. Осознавая необходимость легитимации такой педагогики, которая посмела бы уничтожить дуализм «тело — сознание» и позволила бы нам быть целостными в аудитории и, как следствие этого, быть искренними, мы были приятно удивлены, когда обнаружили целый пласт такого рода исследований. Дело в том, что профессия «преподаватель» всегда была в идеале такой профессией, которая лишена половой принадлежности. Действительно, с формальной точки зрения педагог гендерным образом не должен быть и никогда не был определен. Другое дело, что реально преподаватели никогда не прекращали быть мужчинами и женщинами, так или иначе озабоченными гендерной проблематикой. Став пионерами в этой области, женские исследования были призваны задуматься над местом чувственности, эротического влечения в методике преподавания. Осмыслия опыт участия в классе Women's Studies своей коллеги Сюзан Б., белл хукс пришла к заключению, что на основании этого опыта уже невозможно отрицать, что тот энергетический подъем, который ее подруга ощущала в аудитории, был обусловлен в первую очередь тем, что женщины-преподаватели, которые вели курс, дерзнули вкладывать душу в преподавание, не ограничившись простой передачей информации.

Сочетание идей телесной репрезентации преподавателя с практикой желания, культивируемой в ступенчатой аудитории, достигается феминистскими исследованиями посредством введения термина «сексуальное различие». Авторство в его специфической трактовке принадлежит Розе Брайдотти. Озабоченная образом мысли и фигурацией интеллектуалки-феминистки в качестве монарха-законодателя в области знания, Брайдотти вводит термин «сексуальное различие», чтобы избежать двусмысленности понятия «гендер», присутствующей в современных женских исследованиях.

Дискуссия по феминистской теории гендера, если рассматривать ситуацию в целом, происходит одновременно с переоценкой социального статуса этого понятия и его радикальной деконструкцией. Кризис понятия «гендер» как необходимой категории в феминистском анализе вообще совпадает по времени с пересмотром некоторых тупиковых теоретических положений феминизма. Критика «гендера» также исходит как от феминистски ориентированных эпистемологов, работающих

в сфере естественных наук, так и от постмодернистских киборг-феминисток и лесбийских теоретиков. Отдавая предпочтение термину «феминистские исследования» перед «женскими» или «гендерными», Брайдотти, например, считает, что термин «гендер» — двусмысленен, прежде всего из-за теоретической неадекватности. Призванный выразить половое различие, гендер, скорее, полностью таковое устраняет<sup>25</sup>. Обосновывая свою теорию гендерной асимметрии, Брайдотти подчеркивает: «...Мужчины — эмпирическая общая референция к маскулинности, про них нельзя сказать, что они “имеют гендер”, поскольку они скорее считаются носителями Фаллоса, — а это нечто другое. При этом они олицетворяют абстрактную мужественность, что вряд ли легко принять. Симона де Бовуар еще 50 лет тому назад заметила, что цена, которую мужчина платит за то, чтобы “олицетворять” вселенную, — это утрата тела, в то время как женщины расплачиваются за свое положение потерей субъективности и принятием тех ограничений, которые накладываются на ее тело. Мужчины отделяют себя от своего тела и благодаря этому получают право на трансценденцию и субъективность, в то время как женщины обретают в такой ситуации гипертело и тем самым обрекаются на имманентность. Это приводит к несимметричности положений и к появлению противоречивых проблем»<sup>26</sup>. Данный тезис о том, что гендерные исследования предполагают и даже конституируют ложную симметрию между мужским и женским, весьма провокационен. И тем не менее он становится ключевым при постановке проблемы субъективности в ее отношении к механизмам властной субординации. Совпадение субъекта и его мыслящего сознания в процессе образования, таким образом, радикально развенчивается. Об этом хорошо сказано у Брайдотти: «Философский момент образования основан на желании промыслить то, что философии предшествует: восприимчивость и готовность к акту придания значения, что сам по себе акт идентификации представляет собой субстрат желания, который не является ни сознательным, ни мыслительным. Это предрасположенность, что делает человеческое существо восприимчивым к игре означающего, к игре означивания»<sup>27</sup>. Другими словами, в числе первых целей феминистской практики различия заявляется исследование субстрата желания как жеста или позы высокой теории, особенно — философии, олицетворяющей ту

власть дискурса, которая ранее подвергалась критике. Стоит подчеркнуть, что для многих феминисток, находящихся под влиянием Делеза, эта поза — прежде всего телесная. Сексуальные же различия в манифестациях телесности уже давно опосредованы властью, стремящейся к субординации.

С момента своего возникновения, если рассуждать в этом ключе, женские исследования стратегий образования связываются с политикой различия в трактовках телесности. Делая акцент на сексуальном различии как помадическом проекте, Брайдотти заявляет: «Для меня женские исследования как институциональная реальность есть одна из тех площадок, где релевантность сексуального различия как проекта может быть протестирована феминистками-активистками»<sup>28</sup>. Как тест на действительность теории различий в преподавательской практике, женские исследования в рамках всей концепции сексуального различия способны по-новому интерпретировать процесс образования. Можно сказать, развивая теорию Брайдотти, что трактовка роли женщины-педагога должна быть связана, во-первых, с реалиями и требованиями практики преподавания, как и любой другой гендерной деятельности, являющейся институциональной. Во-вторых, как официальное лицо женщина-педагог не может избежать вовлеченности во властные отношения. «Для меня власть, — пишет Брайдотти, — не только негативное понятие (власть, которую одни реализуют над другими как над собственностью, что служит исключению и подавлению); она обозначает сложный набор взаимоотношений между производством знания, конструированием идентичности и материальными и социальными условиями»<sup>29</sup>. Как стимул и эффект, неустранимый из процесса образования, власть включает в себя как сопротивление повторяющимся установленным схемам идентификации, так и творческое усвоение в противном случае неподвижных властных отношений. Весь процесс институционализации такой радикальной эпистемологии, как женские исследования, таким образом, открывает возможности для выхода на проблемы власти, субъективности и знания во всей их сложности. Другими словами, процесс институционализации феминистского знания и практик образовательной деятельности предполагает механизм пассионарной субординации. Один только этот факт, на наш взгляд, должен полностью устранить любое сохранившееся представление о

невинной невовлеченности женщин в процесс властного манипулирования.

Особенно остро вопрос о механизмах власти стоит для тех теоретиков сексуального различия, что сделали серьезную ставку на подрывной, или же трансформативный, потенциал женской феминистской солидарности в постиндустриальном патриархате. «Никто в наше постмодернистское время, — пишет Брайдотти, — не может быть наивен настолько, чтобы не видеть, что институциональная власть выявляет непредвиденные — если они вообще считались возможными — пласты соперничества и конкуренции среди женщин, так же как и между женщинами и мужчинами»<sup>30</sup>. Особое значение, которое феминизм придает сексуальному различию, подвергает сомнению ведущую роль фаллоцентрической сексуальности в западной культуре, а также в связанной с ней системе высшего образования. Ссылаясь на статью белл хукс, мы могли бы заключить, что реальная женщина-преподаватель отнюдь не представляет нам очередной вариант картезианского сознания. Скорее, она является продуктом его деконструкции — сборным существом, в самом себе расколотым, разобщенным, находящимся на пересекающихся линиях телесности. Сложная идентичность женщины-преподавателя является реляционной, что требует «эротических» отношений со студентом как с Другим; она ретроспективна, поскольку базируется на ряде мнимых идентификаций, то есть на неосознаваемых внутренних образах, ускользающих от рационального контроля. Оппозиция гендеру, как мы уже видели, основывается на четком осознании невозможности, а главное, непродуктивности устранения эротического компонента из системы образования. Содержание же образовательного процесса должно трансформироваться или, выражаясь словами белл хукс, трансгрессировать в процессе институционализации. Особо значимую роль в этом процессе играет выдвинутый Джудит Батлер<sup>31</sup> способ дерадикализации феминистской постановки вопроса о сексуальных различиях, а также то, что понятия маскулинности и фемининности переосмысляются в контексте гендерной идентичности. Сегодня феминистская линия антисексуальных различий развилась в аргумент в пользу «внегендерного», или «постгендерного», типа субъективности. Стратегия преподавания, предлагаемая белл хукс, на наш взгляд, полностью соответствует такому пониманию субъективности. Она,



в сущности, выступает за преодоление полового дуализма и гендерной полярности в пользу новой сексуально недифференцированной субъективности.

Однако у термина «гендер» есть одно несомненное преимущество, которое в дальнейшем мы постараемся обосновать теоретически. Это преимущество связано как раз со способностью его как формы дискурса вмещать в себя различные содержательные контексты, что позволяет ощутить культурную специфику понятия «гендер», а значит, и его непереводимость. Акцент на понятии «гендер», а не на теории сексуального различия, с точки зрения нашего исследования предполагает, что мужчины и женщины построены симметрично. Данный подход, правда, оставляет в стороне феминистский тезис о мужском доминировании, но, будучи предельным ограничителем для системы, где маскулинное и фемининное находятся в структурно несимметричном положении, может оказаться продуктивным. Основываясь на гендерном подходе, имея в виду гендер и говоря о «различиях», мы сможем учитывать влияние власти на формирование субъективности, которое сопровождало рост этого понятия в качестве доминирующего в европейском мышлении.

#### ПСИХИКА ВЛАСТИ: ФЕНОМЕН ХАРИЗМЫ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Субъекция как процесс образования может быть наиболее продуктивно рассмотрена только в рамках властного перформанса, доминирующего в процедурах как идентификации, так и субординации. С точки зрения преподавателя закон пассионарности, о специфике существования которого мы говорили ранее, является инструментом его власти над студенческой аудиторией, а вовсе не гарантией свободы в образовании или субъективности обучаемых. Таким образом, психику власти, продуцируемую в теорию преподавания, следует рассматривать как нечто, основанное на механизмах действия приватных, или даже интимных чувственных переживаний субъекта, подвергнутого субординации. При этом не стоит забывать, что никакая власть не может быть осуществлена путем, в полной мере насильственным. Добиться власти, в частности перформирруя процесс образования, можно только в том случае, если те, кто выступают в качестве ее объектов, сами желают, чтобы их субъективизирова-

ли. Кроме того, процесс субординации, так же как и любой другой способ идентификации, должен быть обоюдным, или, другими словами, двусторонним. С одной стороны, мы имеем преподавателя, стремящегося найти объект, который позволил бы ему экстраполировать свои представления, тем самым внедрив в сознание того, кого он субординирует, ожидания, возникающие относительно идеальной идентичности. С другой стороны, перед нами оказывается студент, взятый в отдельности или вкупе со всей аудиторией, которая устремляется под власть преподавателя, привлекающего ее своей формообразующей функцией. Обе стороны включены в общий процесс субordinирования, который существует в рамках перформанса, дарующего в основе своей иллюзорное удовлетворение требований обретения гендерной идентичности. Реализация же этих целей для разных сторон имеет свои стратегические особенности. Чтобы оценить их, нам следует разграничить объекты субъективации и подобрать соответствующую методологию исследования.

Студенческая аудитория представляет собой гетерогенное образование, в отношении которого неприменимы методы классической гендерной теории, базирующиеся на гегемонизирующих и универсализирующих стратегиях идентификации. Для выработки локальных и дифференцированных стратегий поведения и коммуникации в различных аудиториях, как мы уже отмечали, оказывается продуктивной постмодернистская методология, используемая, в частности, Дж. Батлер в интерпретации гендерной субъективности. Женское удовольствие и перформанс, которые она постулирует в своей книге, таким образом, являются исключительно важным средством также и для репрезентации переживания современных преподавателей.

Эффект *перформанса* как процедура, реализующая властные функции по субъективации, при этом состоит в том, что преподаватель ретроактивно производит иллюзию существования некоторого внутреннего ядра студенческой субъективности, — то есть некоей «женской» или «мужской» сущности аудитории, формирующейся не на основе половой принадлежности, а на основе фантазматической конструкции, которую как гендерную субъективность задает своей властью преподаватель. Формируемый таким образом, гендер преподавателя подтвер-

ждает определение «эффекта ретроактивной логики», данного этому феномену Батлер. Анализируя механизм гендерной субъективации, она обращает внимание на то, что идентичность субъекта формируется через практики исключения и отрицания второстепенных, или так называемых «отбросовых», характеристик, которые не квалифицируются как «субъектные», и что структура репрезентации гендерной субъективности — это также конструкция власти, построенная на механизме логического исключения, который коррелирует с механизмом политической дискриминации.

Как субъект власти, обладающий харизмой, которая позволяет ему пробуждать у студентов желания, провоцируя и продуцируя переживания, преподаватель волен переоформлять в акте перформанса гендерную идентичность студенческой аудитории. Достаточно заметить, что вне зависимости от того, какой пол (мужской или женский) преобладает среди студентов, преподаватель способен посредством властных механизмов манипулирования привести гендерное пространство к некоему однородному, нетождественному ему состоянию, чтобы понять, как из этой принципиальной нетождественности, разнородности, доходящей до разнородности, рождается желание, искусственно поддерживаемое субординатором. Лишь через введенную таким образом дифференциацию гендерных установок преподаватель может достичь того уровня «обладания» вниманием аудитории, при котором его «личная харизма» приобретает гетеросексуальную окраску. Другими словами, когда женщина-преподаватель, унифицируя половые различия студентов, присутствующих в аудитории, навязывает им сексуальную ориентацию, объектом которой выступает ее самость, она способна над ними властвовать.

Следуя идеям Батлер, мы можем предположить, что власть, осуществляемая преподавателем, который, апеллируя к интимным переживаниям студенческой аудитории, становится их харизматическим лидером, реализуется посредством «навязывания» гендерных желаний, то есть проектирования ситуации иллюзорного, фантазматического гендера, осуществляемого благодаря перформансу. Давая предварительное определение перформанса в рамках собственного исследования, мы склонны связывать его сущность с иллюзорным проектированием гендера, которое производится в студенческой аудитории, соответ-

ствует целям сублимации идентичности преподавателя и достигает такого результата, при котором «сексуальные различия» участвующих в перформансе субъектов становятся в полном смысле гендерными, то есть фантазматическими<sup>32</sup>. Как отмечает Батлер, в действительности власть (и в частности, власть преподавателя над аудиторией) базируется на пассионарных, психологических методах принуждения<sup>33</sup>. Она задействует глубинные механизмы чувственных переживаний студента, которые он ощущает как персональные, по сути, таким образом способствуя его индивидуации, превращая эти механизмы в форму участия студента в своем собственном подчинении. Ключевое понятие психики власти, которое в концепции Батлер обозначает *пассионарную привязанность* (passionate attachment), определяется как характерное для субъекта чувство привязанности к подчинению. Это понятие вполне правомерно может быть применено к ситуации «проективного переживания», связываемой нами с формированием гендерных установок в процессе преподавания. У студента, если продолжить аналогию Батлер, «нет шансов не любить» своего преподавателя, так как его любовь связана с «жизненными требованиями» самоидентификации, ощущаемыми еще в детстве и удовлетворяемыми родителями<sup>34</sup>. Функция воспитания, которую студент, вышедший из модели жизнеобеспечивающей идентификации, сложившейся в его семье, проецирует на преподавателей, обязывает их к ответному проектированию. Как результат встречи взаимных «ожиданий» и «обещаний» возникает привязанность, не тождественная акту свободного волеизъявления студента, но представляющая собой пассионарное стремление, которое, с одной стороны, является неизбежным условием его формирования как субъекта, его неотъемлемой конституитивной характеристикой, и одновременно, с другой стороны, — составляющим элементом феномена психики власти, как бы автоматически прикрепляющейся к структуре субъекции студента, от которой он не может отказаться — как ребенок не может отказаться от любви к родителям.

Действительно, в основе модели взаимодействия студента и преподавателя лежит древний стереотип первичного складывания субъекции на уровне отношений «родитель — ребенок», которые затем экстраполируются на отношения «учитель — ученик». Однако основным парадоксом механизма пассионар-

ной привязанности, на наш взгляд, является то, что психика власти функционирует и тогда, когда субъект вдруг осознает, насколько навязанной ему была такая привязанность, и стремится от нее избавиться. Это происходит, например, тогда, когда повзрослевший индивид, разочаровавшись, отказывается от своей привязанности, испытывая неизбежные чувства досады, запоздалого негодования по отношению к объекту его былой привязанности («Как я мог/могла любить такого/такую!»). Согласно теории Батлер, в качестве парадокса этого отказа в сознании индивида возникает форма самоосуждения как психически интенсивно задействованное субъективное сопротивление. Неизбежность самоосуждения, в свою очередь, является свидетельством того, что отказ от подчинения, отторжение привязанности не означают освобождения от зависимости, а наоборот, указывают на то, что акт повиновения не только *уже* имел место, но что сам субъект ощущает возможность его *возвращения*.

#### НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ

Одним из способов достигнуть идентификации, то есть получить из других рук знание о самом себе и своем месте в обществе, является гендер. Как бы мы ни толковали данное понятие, гендер — это всегда внешность, в той или иной степени коннотируемая внутренне. Достижение идентификации или, другими словами, осознание гендера, не может быть осуществлено чисто ментальным способом, поэтому субординация представляет собой жизненный процесс, в котором борются противоположные тенденции господства и подчинения. Наиболее остро эта борьба разворачивается в рамках образовательных структур, в то же время являющихся структурами властными. Трилогия «власть — знание — сексуальность», описанная еще в работах Фуко, выходит здесь на первый план также не случайно. Даже без того, чтобы провозглашаться во всеуслышание, гипотеза подавления добивается поддержания социального порядка «всего лишь игрой запретов, отсылающих друг к другу... Зато на уровне дискурсов и их различных областей имеет место почти что обратный феномен»<sup>35</sup>. Дискурсы о сексе в учебных аудиториях, как дискурсы специфические, плавно переходят в разнообразные сексуальные дискурсы, развивающие совершенно другую тематику. Как видим, практика запре-

та возымела прямо противоположные последствия. Сексуальные различия в процессе образования проявляются теперь с большей очевидностью именно потому, что им не находится места в формальной сетке социальных отношений. Таким образом, встреча в любой возможной аудитории любых вероятных субъектов никогда не сможет избежать эротизации. Вопрос только в том, будет ли эта эротизация явной или латентной; пойдет ли она по пути сублимации или превратится в компенсацию; ограничится полом, данным участникам от природы, или построит модель гендера, разрушающую уже сложившуюся сетку сексуальных различий. Формируемый в процессе образования гендер, наиболее полно демонстрирующий специфику властных отношений, безусловно, является внешним; но, согласно изречению Уайльда, «только поверхностные люди не судят по внешности». Дело здесь даже не в красивом парадоксе; такова существующая на сегодняшний день система образования, а значит, именно к этой формальной внешности придется обращаться каждому субъекту, который, независимо от сопутствующих его идентичности сексуальных различий, решил преподавать и таким образом достигать пусть иллюзорной, но все-таки желанной самоидентичности.

<sup>1</sup> В этом отношении очень интересна интерпретация, которую приводит в своей книге Е. Г. Трубина, и, в частности, глава под названием «Фрейд — педагог». «Субъект разделен и разделен, кроме всего прочего, языком. Лакан выявил четыре типа дискурса: дискурс Раба и Господина (Господин: “Ты — моя собственность и представляешь мою значимость, мое право на удовольствие, мое Наслаждение. Я вижу в тебе только *мое* право наслаждаться”; Раб: “Я хочу, чтобы ты распознал, что я на самом деле хочу, и разрешил мне получить наслаждение”); дискурс Истерики (“Без тебя я ничто!”); дискурс Аналитика (“Я могу превратить неизвестное в известное”); Университетский, или Ученый, дискурс... Именно последний служит Лакану обозначением проблем и недостатков преподавания, с той оговоркой, что он имеет в виду по преимуществу высшую школу, критически отзываясь о преобладающей в ней тенденции подменять преподавание (предполагающее для него связь индивида с языком) “ученичеством”» (Трубина Е. Г. Рассказанное Я: Отпечатки голоса. Екатеринбург, 2002. С. 249–250).

<sup>2</sup> Трубина Е. Г. Рассказанное Я: Отпечатки голоса. Екатеринбург, 2002. С. 121–122.

<sup>3</sup> Каждая, даже самая незначительная на первый взгляд, заметка Оскара Уайльда демонстрирует отдельные черты присущей его образу жизни политики образования. Анализируя это образование как уайльдовский вариант «учительствования», мы склонны отдельно выделять его гендерный аспект, что и постараемся обосновать, обратившись к двум произведениям — «Портрет Дориана Грея» и «Как важно быть серьезным». Никто не станет спо-

речь с тем фактом, что оба они не писались Уайльдом, а говорились, и не просто говорились, а оспаривались или же сами были продуктом спора, кипучих диалогов, в поисках которых писатель посещал аристократические салоны, рестораны, литературные вечера и множество других мест, о которых история предпочитает умалчивать.

<sup>4</sup> Дисидентификация — это утверждение формализованного характера образования гендера, или, выражаясь словами Умберто Эко, констатация исчезновения его структуры в процессе субординации, доведение индивида до состояния отсутствия у него сексуальных различий.

<sup>5</sup> Связь перформанса с меланхолией убедительно показана Джудит Батлер. К ее идеям у нас еще будет повод подробно обратиться.

<sup>6</sup> Батлер Дж. Феминизм под любым другим именем: Интервью с Розы Брайдоути // Гендерные исследования. М., 1999. № 2. С. 58.

<sup>7</sup> Хукс Б. Наука трансгрессировать. Образование как практика свободы // Гендерные исследования. М., 1999. № 2. С. 243.

<sup>8</sup> Одну из проблем самоопределения женщины-преподавателя при этом составляет так называемый «эффект возраста». Молодой преподаватель всегда рискует оказаться в положении «утешительного приза», «зеленой зазнайки» или «робкой курочки». Проблема в том, что, чем более молодой педагог старается уйти от всех этих стереотипов, тем чаще он угодает в одну из описанных категорий.

<sup>9</sup> Хукс Б. Наука трансгрессировать. Образование как практика свободы. С. 245.

<sup>10</sup> Там же. С. 247.

<sup>11</sup> Там же. С. 247.

<sup>12</sup> Там же. С. 245–246.

<sup>13</sup> Там же. С. 249–250.

<sup>14</sup> Аусландер Л. Женские + феминистские + мужские + лесбийские-гей + квир исследования = гендерные исследования? // Гендерные исследования. М., 2000. № 5. С. 48.

<sup>15</sup> Там же. С. 49.

<sup>16</sup> Там же. С. 58.

<sup>17</sup> Там же. С. 59.

<sup>18</sup> Там же. С. 61.

<sup>19</sup> Скотт Д. Гендер: полезная категория исторического анализа // Гендерные исследования. М., 2000. № 5. С. 146–147.

<sup>20</sup> Хукс Б. Наука трансгрессировать. Образование как практика свободы. С. 253.

<sup>21</sup> Там же. С. 253.

<sup>22</sup> Там же. С. 244.

<sup>23</sup> Там же. С. 244.

<sup>24</sup> Цит. по: Хукс Б. Наука трансгрессировать. Образование как практика свободы. С. 243–244.

<sup>25</sup> В частности, Лиана Борги, итальянская феминистка, называет гендер «гибкой формой для печени», которой вы можете придать практически любые приглянувшиеся вам контуры перед тем, как заняться выпечкой.

<sup>26</sup> Батлер Дж. Феминизм под любым другим именем: Интервью с Розы Брайдоути. С. 55.

<sup>27</sup> Брайдоути Р. Женские исследования и политики различия // Гендерные исследования. М., 2000. № 5. С. 79.

<sup>28</sup> Там же. С. 67.

<sup>29</sup> Там же. С. 67.

<sup>30</sup> Там же. С. 75.

<sup>31</sup> Джудит Батлер (р. 1956) — ведущий американский теоретик власти, гендера, сексуальности и идентичности, автор книг «Субъекты желания: гегельянские рефлексии во Франции в XX столетии» (1987), «Гендерная тревога: феминизм и подрыв индивидуальности» (1990), «Тела, которые значат: о дискурсивных пределах понятия “пол”» (1993), «Экспрессивная речь: политики перформатива» (1997), «Психическая жизнь власти: теории подчинения» (1997), «Призыв Антигоны: родство жизни и смерти» (2000).

<sup>32</sup> Следует подчеркнуть, что, как и большинство феминистских исследователей, мы склонны рассматривать термин «фантазматический» в том значении, в каком его использовал Делез. С одной стороны, фантазм стремится разрушить некоторые границы субъективации, компенсировать нехватку гомосексуальной идентичности. С другой стороны, в своем полагании идеальных моделей субординации структура фантазма с необходимостью вводит характеристику плотности для идеальных моделей гендерной идентификации. Собственно говоря, сама определенность гендера для студентов и преподавателя задается определенностью его фантазма, или, другими словами, определенностью идеальной модели субординации, позволяющей совместить обоюдность их сексуальных желаний и социальных ожиданий. Фантазм, таким образом, в процессе образования предстает как идеальная фантазматическая модель идентификации, которая есть «модель» объекта желания, конституируемого через властное преформирование сексуальных различий; собственно, только создавая такие фантазматические «модели», желание и может существовать. Существует действие постоянного полагания фантазма, которое, с одной стороны, предшествует желанию идентификации, а с другой — в качестве звена этого постоянного действия по субординации провоцирует все новые акты властвования.

<sup>33</sup> Со своей стороны, Батлер критикует теорию власти Фуко, предлагая дополнить фукианскую концепцию дисциплинарной власти психоанализом, исследующим, как известно, набор базовых психических состояний, задействованных в процессе субъективизации.

<sup>34</sup> Открывая для себя новые грани идентичности в процессе обучения, студент привязывается к субъектам, транслирующим ему это возжеланное знание, в результате чего устанавливается психическая связь, в надежде на которую, в принципе, студент и поступал в данное учебное заведение.

<sup>35</sup> Фуко М. Воля к истине: По ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М., 1996. С. 111–112.



## ИНТЕГРАЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЛОСОФИИ

Гендерные исследования, возникшие на основе женских и феминистских исследований в 70–80-е гг. XX в., доказали свою легитимность и необходимость в различных областях научного знания, однако их полное и адекватное приложение к отечественным гуманитарным наукам является скорее задачей будущего, а не действительностью сегодняшнего дня. Переосмысление философских дисциплин, преподаваемых в российском образовательном пространстве, с точки зрения гендерного подхода очень актуально.

Цикл философских предметов традиционно включает в себя следующие разделы: онтологию, гносеологию (эпистемологию), историю философии, философскую антропологию и аксиологию, этику, социальную философию и ряд других элективных разделов. Такое деление является классическим и вполне устоявшимся, но обращение к нему элиминирует различие результатов, возникающих при использовании гендерного подхода в философских науках. Онтологическое и гносеологическое знание достаточно консервативно, инертно по сравнению с другими отраслями философского знания. Существенные изменения здесь возможны при условии создания новой философской парадигмы. Кроме того, установка, лежащая в его основе, а именно стремление к познанию бытия, к истине, заставляет отказаться от всякого рода частных и партикулярности. Философствующий субъект оказывается как бы вне возраста, социального положения, национальной, расовой и конфессиональной принадлежности, и главное, вне пола. Это не мужчина и не женщина, это мыслитель, стремящийся постичь предельные основы своего существования. Пол, гендерная принадлежность «снята» в классической онтологии и гносеологии, но, как показывают современные исследования культуры, гендер отнюдь не исчезает, не устраняется, а проявляет себя скрыто. Бинарные оппозиции, формирующие культурный облик западноевропейской цивилизации, отождествляют с мужским разум, логику, дух, верх, свет (в том числе свет разума, образования и просвещения), божественное начало, культуру в целом,

тогда как женское неизменно ассоциируется с интуицией, отсутствием логики (по крайней мере в ее аристотелевском понимании), темным, низким, телесным и природным началом, нуждающимся в покорении и окультуривании. Один ряд имеет позитивную оценку, другой — негативную. Эти установки фиксируются на уровне языка (вспомним весьма распространенное в европейских языках совпадение понятий «мужчина» и «человек»). Таких сексистских по своему характеру примеров — немало, и они задают бинарное и андроцентристское видение универсума и самой философии, проявляя себя различным образом в онтологической и гносеологической проблематике. Во-первых, несложно установить теперь, что мыслящий и философствующий субъект, наделенный предикатами разумности и логики, есть не кто иной, как мужчина. Во-вторых, бинарные оппозиции, разделяющие мир на две неравноценные части, обладают различным онтологическим статусом: реальность духа, Бога, ментальных сущностей признается наиболее важной и достойной познавательных усилий человека (вполне отчетливо это заявлено уже в философских построениях Платона, открывшего страну Гиперуранию и назвавшего философию своеобразным упражнением в смерти ради познания другой, истинной жизни и реальности), реальность же тела, природы отодвигается на второй план, носит вспомогательный и дополняющий по отношению к первому характеру. В-третьих, скрытая гендерная ориентация философствующего субъекта в сфере гносеологии проявляется так: логос, истина достижимы в первую очередь при помощи рациональных средств познания и логики (такая установка чаще всего задает процедуру производства нового знания, в том числе современного научного). Все конкурирующие «женские» концепты, например интуиция, эмоциональное постижение действительности, фантазия, воображение, отторгаются и девальвируются, при этом сам разум объявляется нейтральным, а все отклонения от разумного и логического постижения мира — девиациями. В эпистемологии же, прочитанной с феминистских позиций, женщина, субъект с женской идентичностью является активным субъектом философского знания.

Феминистскими философами, гендерологами, в частности М. Хинтиккой, С. Хардинг, Ш. Банч, Л. Николсон, К. Видон и другими, не раз предпринимались попытки отказа от фаллого-

центризма метафизического европейского дискурса, попытки построения нового образа философии как недуалистичной, не-иерархичной, нефундаменталистской модели знания, где человеческий опыт мог бы быть представлен в его целостности и взаимопроникновении полярностей, а онтология и гносеология, подвергнутые ревизии с позиций феминистского и гендерного подходов, учитывали бы субстанциональные сферы женского бытия. Однако сейчас трудно судить и делать окончательные выводы о том, насколько удачны оказались эти попытки, насколько трансформировали они философский мейнстрим. Важно отметить другое — гендерные исследования, давшие толчок для критической рефлексии в рамках традиционных онтологий и гносеологии, уже меняют их прежний «маскулинный» облик, корректируя содержательную и методологическую стороны преподавания этих разделов в общем курсе философии.

Особое место при использовании гендерного подхода в философии занимает история философии. Феминистская ревизия началась с нового прочтения истории философских идей. Эта весьма обширная работа привела исследователей к ряду выводов, которые разделяют многие<sup>1</sup>. В частности, своеобразным общим местом стала идея о том, что чаще всего истории философии писались в «мужской перспективе», то есть размышления философов относительно женской природы, социального удела женщин либо вовсе отсутствуют, либо носят откровенно реакционный характер. Вспомним вопрос, которым философы задавались на протяжении достаточно длительного периода истории: а является ли женщина вообще человеком и если да, то может ли ее статус быть равен мужскому. Таким толкованием проблем женской субъективности философы утверждали и оправдывали господствующую патриархатную культуру. Аристотель, большинство философов-схоластов, Руссо, Гегель, Кант, Шопенгауэр, Ницше, Фрейд склонны были отождествлять мужское с общечеловеческим и, увы, придерживались мнения о вторичности женского начала; как следствие, в социальной плоскости такие взгляды выливались в суждения о том, что женщина не может быть наделена такими же правами и возможностями, какими обладает мужчина. Вместе с тем западноевропейская философская мысль сформировала в своих недрах и другую тенденцию — стремление гуманистически осмыслить положение женщины в обществе. Эту тенденцию пред-

ставляют Кондорсе, Дидро, Милль, Фурье, Дьюи, Мэри Уоллстоункрафт и другие. Рассмотрение истории философии с гендерных и феминистских позиций высвечивает также еще один важный вопрос (который, кстати, очень часто задается студентами на занятиях по философии): почему среди философов практически нет женщин, и какие женские имена мы все-таки можем назвать? Дать обоснованный ответ на этот вопрос в новых версиях истории философии принципиально важно. Безусловно, социальная практика женщин отличалась от мужской, женщина часто не могла получить элементарного образования (само формирование женского образования — это скорее признак уже зрелой, находящейся в периоде своего расцвета, культуры), не говоря уже об образовании философском, женщина не видела себя поэтом, политиком, воином, и тем более философом. Биология в данном случае действительно задавала судьбу, социальные роли женщины органично вытекали из биологических. Женщина — это прежде всего мать, воспитательница своих детей, хозяйка дома, человек, на котором в значительной степени лежит обеспечение нормальных бытовых условий для членов своей семьи. Но тем не менее были женщины, внесшие свой вклад в историю идей, и их творческая работа должна быть оценена по достоинству, их пока еще малоизвестные имена должны дополнить ряд знаменитых имен философов-мужчин: это Аспазия, Диотимия, Гипатия, средневековые женщины-мистики (Мехтильда Магдебургская и др.), феминистки и правозащитницы, социальные философы эпохи Нового времени, XIX–XX вв., — М. Астелл, Э. Стентон, О. де Гуж, С. де Бовуар, Б. Фридан, Р. Брайдогги, Дж. Батлер, А. Дворкин, К. Маккиннон, К. Миллет, Н. Фрейзер, А. Брукс и другие. Всестороннее исследование, анализ их творчества и есть то проблемное поле, где с большим успехом может реализовать себя гендерный подход в сфере истории философии. Следование этим путем обогатит преподавание интеллектуальной истории, сделает его более ярким и разнообразным, и, следовательно, саму историю философии представит более объективной, многослойной, всесторонне прочитанной.

Наиболее выпукло гендерная проблематика проявляет себя в таких тесно примыкающих друг к другу философских дисциплинах, как аксиология и философская антропология, этика, социальная философия. Дисциплины, где исследование чело-

века, причем в его социальном измерении, оказывается в центре внимания, наиболее восприимчивы к гендерному анализу, а деятельность философов в этой области наиболее перспективна и плодотворна.

В этике очень многие философские построения достаточно жестко увязывались с критерием пола. Многие философы совпадали во мнении о том, что женская и мужская добродетель суть разные добродетели. То, что есть правило и образец для мужчины (храбрость, мужество, любознательность, инициативность и т. д.), порицаемо в отношении женщины, и наоборот, скромный, даже робкий, исполнительный мужчина есть такой же поппенс, отклонение от нормы, как и женщина, ни в чем не желающая отставать от мужчин и уступать им. Причем традиционно в истории этики «женские» и «мужские» добродетели воспринимались не как нечто различное, а как равноценное, плюс и минус двух полюсов человеческой природы. Философы, например Руссо в трактате о воспитании «Эмил», полагали, что послушность, неамбициозность, желание заботиться и угождать и возникают вследствие отсутствия рассудочности, способности действовать на основе принципов: таким образом, «истончение» одного типа добродетельности приводит к возникновению другого, в некоторой степени ущербного по отношению к первому. Благодатной почвой для подтверждения этого тезиса и обязательным материалом, например, для курса «Этика в гендерной перспективе» могут стать многочисленные курсы в историю философии.

Каким образом гендерная идентичность формировала моральный облик, ценностные предпочтения и ориентации субъекта; как, иначе говоря, сочетаются пол и нравственность? Можем ли мы сказать, что понятия добра и зла выше гендерного измерения и никак с ним не пересекаются, либо наоборот, следует настаивать на тотальной зависимости этих двух реальностей, на существовании особой морали для женщин и морали для мужчин, подобно тому, как в античности понятия долга, чести, ответственности были актуальны только для свободных людей, а рабы пользовались другой моралью, точнее, были вне ее? Истина, как всегда, лежит посередине.

Сфера знания, где этика и проблематика пола пересекались, по сути, развивалась в двух основных направлениях (которые, однако, она не исчерпывается). Первое приняло идею осо-

бой специфической «женской этики», переформулировало традиционные представления, упоминавшиеся выше, с точностью до наоборот. Женская натура морально превосходит мужскую, и эта «особость» женщин в нравственном плане является веским доводом необходимости введения или включения женщин в общественную сферу, которая, по мнению представительниц этого направления, феминисток XIX столетия, как раз находится в кризисе и нуждается в женском влиянии. Интерес к этим идеям сохранился в женском и феминистском движениях и по сию пору, он обусловлен рядом факторов, главным из которых является озабоченность глобальным кризисом в различных сферах социальной жизни. В сфере экономики насущной, с точки зрения феминизма, оказывается проблема создания экономической системы, преодолевающей бедность слаборазвитых стран, такой системы, которая идеологически находилась бы в оппозиции к весьма распространенной и популярной в наши дни теории «золотого миллиарда», отстаивающей приоритетное право на благоденствие для ограниченного и наиболее обеспеченного слоя населения земного шара. В сфере политики первоочередной задачей является увеличение демократического участия и появления его новых форм как на уровне национальных государств, так и на глобальном уровне; в области экологии женское вмешательство и участие, возможно, позволили бы преодолеть потребительское отношение к природе (так же как мужчине свойственно потребительское отношение к женщине, здесь, на уровне исходных установок, присущих западноевропейской цивилизации, женское и природное начало отождествляются) и тем самым предотвратить глобальный экологический кризис. Кроме того, при условии участия женщин в общественной сфере такие «мужские» качества и устремления, как, например, агрессивность, часто на макроуровне выливающаяся в войны (эту идею обосновывает в своих работах известная американская исследовательница М. Дейли), будут сбалансированы «женскими» качествами, в частности стремлением к компромиссу, сотрудничеству, желанием решать все дела мирным путем, по обоюдному согласию, и тем самым человечество сумеет преодолеть всевозрастающий милитаризм в отношениях государств.

Однако эссенциализм, в целом присущий первому направлению развития этических исследований, в корне противоре-

чит феминистской и гендерной методологии. И отсюда — второе направление. Те или иные моральные качества не изначально присущи природе человека (если о таковой вообще можно говорить после идей философов-постмодернистов о немонолитности и изменчивости субъекта), мужественность и женственность, «мужские» и «женские» добродетели относятся к социально конструируемым и исторически обусловленным. Специфическая социальная практика, в которую традиционно вовлечены женщины (приватная сфера, материнство, забота о других и т. д.<sup>2</sup>) и мужчины (общественная сфера, где, как утверждал Гоббс, человек человеку волк), порождают специфические этические ценности и приоритеты. Следовательно, если мужчины будут нести такую же ответственность за семью, как и женщины, или если женщины будут иметь такую же власть, как мужчины, то многие аспекты и приоритеты общественной жизни изменятся.

Становление гендерных исследований в социальной философии также является теоретически и практически важным моментом. И хотя, как уже упоминалось выше, гендерная теория и методология заявила о себе в гуманитарных и обществоведческих науках несколько десятилетий назад, преподавание социально-философских дисциплин с феминистских позиций в системе высшей школы еще не стало распространенным явлением. Поэтому его переосмысление в гендерном и феминистском ракурсе представляется актуальной научно-педагогической задачей.

Гендерный подход в философии позволяет рассмотреть уже известные социальные явления и категории под особым углом зрения, открывающим еще мало изученные их стороны и грани. Категория гендера органично вплетается в систему социально-философского знания и взаимодействует с целым рядом основных категорий, таких как власть или социальная власть, свобода, социальная ответственность, толерантность, гармония, справедливость и равенство.

Среди различных критериев и признаков социальной дифференциации, выдвигаемых социальными философами, довольно широкое распространение получила категория социальной власти (*англ.* power). Использование этой категории позволяет составить более полную и адекватную картину общественных отношений в индустриальном и постиндустриальном об-

честве. Категория социальной власти была положена в основу многих теорий социальной стратификации современного общества. Впервые она была введена в научный оборот М. Вебером, который рассматривал экономические, политические, культурные факторы в системе социальной стратификации как равноценные<sup>3</sup>. Идеи классика современной общественной мысли были подхвачены П. Сорокиным (в основу социальной стратификации он положил принцип неодинакового распределения социальной власти и влияния)<sup>4</sup>, Т. Парсонсом (который определял социальную власть как способность субъекта влиять на действия других лиц в интересах достижения своей позитивной цели), В. Парето, Р. Михелсом, Р. Миллсом, Г. Лассвеллом, А. Каплан. Общее, что объединяет всех этих авторов, — выдвижение на первый план межличностных связей, находящих свое концентрированное выражение в категории социальной власти. Социальная власть имеет собственные причинные связи и развивается по присущим ей внутренним законам.

Использование понятия «гендер» также является необходимым при исследовании социальной структуры общества. Гендер, будучи стратификационной категорией, иерархизирует социальные отношения и роли между полами. Как и в случае с определением категории социальной власти, на первое место в понимании категории гендера выдвигаются межличностные связи. Гендерные различия постоянно создаются и воссоздаются в ходе человеческого взаимодействия и, составляя основу социальной жизни, являются ее организующим началом. Гендерная система, конституирующая мужской и женский пол как различные, неравные, по сути является системой власти и доминирования. Анализ такой властной системы, утверждаемой в обществе через гендерные роли и отношения, составляет основу гендерной методологии. При анализе категории социальной власти можно выделить два фактора, оказывающих влияние на структурированность общества: место в распределении материальных благ и других социальных ценностей и место в иерархической системе социального престижа. В результате социальная власть может быть определена как распределение возможностей участия в принятии относительно важных решений.

Такие возможности распределяются совершенно различным образом между полами, и главную роль в системе стратификации играет гендерная принадлежность: там, где существует не-



равное распределение общественных благ, получение женщинами меньшей доли собственности, власти и престижа считается совершенно приемлемым. В границах класса, расовой или этнической групп обладание ценностными ресурсами монополизированы мужчины.

Кроме того, власть для того, чтобы стать социальной и отличаться от личной, должна быть социально сконструирована и обоснована, а не только мотивирована психологической или физической силой.

Религия, язык, культура и другие институты, созданные обществом, настраивают на определенное ценностное восприятие мужчин и женщин и усиливают его. Пол находится в сфере идеологического контроля и сам есть во многом идеологический продукт<sup>5</sup>. В обществе складываются определенные моральные нормы, обосновывающие гендерные различия и иерархию. Для подкрепления моральных норм господствующие социальные группы используют институты социального контроля (правительство, право, образование, армию). Тем самым всякие попытки сопротивления существующему социальному порядку, основанному на гендерной асимметрии, подавляются и ослабляются.

Американский философ Райт Миллс, определяющий категорию социальной власти как критическую ось, вокруг которой вертится общество, пишет, что «никто не может в подлинном смысле слова быть могущественен и влиятелен, если не участвует в управлении крупными институтами, этими бастионами власти»<sup>6</sup>. Действительно, факт социальной власти является постоянной переменной, но при этом сама социальная власть может облекаться в различные формы. Взаимоотношения между полами как на уровне семьи, так и на уровне основных институтов общества, например в социальных классах, крупных организациях, при формировании структуры занятости также предполагают концентрацию социальной власти в руках одного пола в ущерб другому. Иначе говоря, власть, подкрепляемая гендерной идеологией, дискриминирующей женщин, является, по сути, одной из форм социальной власти. Подчеркнем, что категория гендера, раскрывая всю сложность властных межличностных взаимоотношений в аспекте пола, дополняет и обогащает конкретным содержанием стратификационные теории, в основу которых положена категория социальной власти.

Важно заметить, что как в основе всех многообразных определений категории «социальная власть» лежит стремление выдвинуть на первый план плюралистичные социальные модели, или, другими словами, стремление отказаться от фаталистической концепции развития общественных отношений, так и в концепции гендера имеет место отказ от детерминизма и эссенциализма. Современными феминистскими философами всячески подчеркивается «сконструированный» характер существующих социальных отношений, их пластичность и возможность их преобразования. Таким образом, обеспечивается уход от сексизма и жесткой иерархичности между полами<sup>7</sup>.

С категорией социальной власти тесно связаны другие социально-философские категории — категории свободы и толерантности. Свобода личности в самом общем виде может быть определена как осознанный, свободный выбор человеком линии своего поведения, выбор, выходящий за пределы наличной необходимости. Теория и практика гендерных исследований направлена против тех идеологий и общественных институтов, которые оправдывают насилие и дискриминацию по признаку пола и тем самым покушаются на свободу индивидуума. Сам смысл понятия «гендер», заключенный прежде всего в идее о том, что человек участвует в создании социальной реальности, в идее конструирования пола, освобождает человека от жесткого детерминизма.

Кроме того, свобода должна рассматриваться как самоценность, основной принцип, с которым необходимо считаться независимо от того, сколько благ принесет ее осуществление, поскольку социальный оптимум определяется не через прирост благ, а лишь через свободу. Так, ценность свободы превосходит ценность обусловленных ею целесообразностей. Свобода должна пониматься как возможность приступить к действию и как условие деятельности, как условие осуществления ответственного поступка. Действие и выбор относятся к сущностным характеристикам человеческого<sup>8</sup>. Для того чтобы индивиды как свободные и моральные существа могли жить во взаимном согласии, необходимо распространить принципы свободы, возможности выбора не только для мужчин, но и для женщин, которые до недавнего времени были ограничены исключительно частным пространством дома, семьи.

Категория свободы является многоплановой и многогран-

ной в ее социально-философском аспекте. Прежде всего следует иметь в виду свободу экономическую, то есть в значительной степени свободу от эксплуатации, которая, в свою очередь, не может быть сведена только к неравноправным отношениям между собственниками средств производства и лишенными таковых владельцами рабочей силы. Переход к патриархату, означавший, по выражению Энгельса, всемирно-историческое поражение женщин, свидетельствовал о появлении еще одного вида эксплуатации — дискриминации половины человечества, ограничении прав женщин в обладании собственностью, в получении образования и профессии, в оплате труда и т. д. В рамках гендерного подхода были предложены теоретические концепции анализа домохозяйства и разделения труда между мужчинами и женщинами, гендерной дискриминации занятости, профессиональной сегрегации по признаку пола, гендерного неравенства в оплате труда и пр. Гендерный подход способствовал не только объяснению уже сложившихся явлений экономической жизни, но и стимулировал реальные изменения на пути к экономической свободе женщин.

В либерально-демократическом обществе крайне важна свобода политическая, то есть такой набор гражданских прав, который обеспечивает нормальную жизнедеятельность индивида. Без политической свободы нелегко любое цивилизованное (тем более современное) общество, а потребность в политическом комфорте является неотъемлемой чертой менталитета современного цивилизованного человека. Патриархатное общество лишило женщин не только экономической, но и политической свободы. Женское суфражистское движение второй половины XIX — начала XX в. добилось восстановления ряда основных политических и юридических прав женщин, но, к сожалению, в большинстве случаев достигнутое равенство можно характеризовать только как формальное<sup>9</sup>. Современная феминистская социальная философия, используя гендерную теорию, стремится сделать политическую свободу женщин фактической, или действительной. Гендерный подход к решению социальных проблем предполагает защиту гражданских прав личности, независимо от пола, отказ от всех форм авторитаризма и тоталитаризма (как крайних проявлений гендерной идеологии), разумное поддержание социального равновесия, принципы равенства и сотрудничества между полами.

Заметим, что там, где женщины добились паритетного представительства во всех структурах власти, изменилось само содержание политики. Ее приоритетами стали социальные вопросы качества жизни людей — здравоохранение, образование, пенсионное обеспечение и т. д. Под воздействием женщин, пришедших к власти, эти страны (например Канада, Швеция, Норвегия, Дания) стали стабильными и обеспечивающими свободу выбора для каждого члена общества<sup>10</sup>.

Еще одна грань категории свободы — духовная свобода, определяемая как свобода выбора мировоззрений, свобода их пропаганды. Пропаганда гендерной идеологии, задающая иерархическую модель взаимоотношений между полами, является одним из проявлений подавления духовной свободы. Такая идеология служит тому, чтобы укрепить дискриминационную практику в отношении женщин, придать ей легитимность и превратить в норму. Женщине навязываются традиционные роли, идеалы, ценности и нормы, закрепляющие ее зависимое положение и лишаящие ее духовной свободы. Феминистски ориентированная социальная философия и гендерная теория выступают критиками всех идеологий и институтов, которые, сознательно или бессознательно, построены на отношениях насилия, неравенства и ограничения свободы индивидов.

Обратной стороной категории свободы является категория ответственности, или социальной ответственности (ответственность занимает подчиненное положение по отношению к таким категориям, как свобода и необходимость, категориальный статус которых более общий). Чем большей свободой обладает человек, тем большей он наделен ответственностью. Социальная ответственность является необходимым условием свободной деятельности общества и личности. Субъектами ответственности может выступать как общество в целом, так и его конкретные социальные образования — коллективы, семьи, группы и отдельные личности, которые являются исходными единицами ответственности.

В структурном отношении категорию ответственности можно расчленить на несколько моментов. В теоретико-познавательном плане ответственность означает правильное познание действительности. С точки зрения аксиологический она состоит во «взвешивании» альтернатив, в правильной оценке существующих возможностей для действия. Инструментально-коррек-

тирующий момент ответственности предполагает правильный подбор форм и средств реализации сделанного выбора. Практический уровень ответственности заключается в реальных достижениях, результатах выбора<sup>11</sup>.

Гендерная теория делает акцент на том, что субъект на всех уровнях развития ответственности, осуществляя сознательный выбор, должен заранее определять социальную ценность своих поступков (или, наоборот, бездействия) и их последствий. Действия индивида, способствующие поддержанию или укреплению гендерной стратификационной системы, действия, увеличивающие возможности и свободу одних членов общества в ущерб другим, преумножающие количество насилия в обществе, можно определить как безответственное социальное поведение. Гендерные исследования, позволяющие по-новому рассмотреть многие социально-философские категории и проблемы — личность и ее отношения с миром, права, свободы, границы свободы, различия между людьми, неравенство, справедливость, — направлены на развитие рефлексии и социальной ответственности человека.

Кроме того, ответственность как мера свободы проявляется не только в сознательном выборе определенной линии поведения и оценке предполагаемых результатов, но и в сознательном преобразовании общественных отношений, в социально значимых изменениях, ведущих к гендерному равенству и справедливости.

С категорией свободы во всех ее социально-философских аспектах и категорией социальной ответственности взаимодействует категория толерантности, терпимости. Со времен Гоббса и Локка отмечается достаточно простая истина: вражда и насилие ведут людей к гибели и смерти, а утверждение принципов свободы и толерантности — к гармонии и процветанию общества. Проблема социального насилия, его характера и масштабов в современном обществе с особой остротой ставит перед социальной философией проблему толерантности. Кроме того, достаточно очевидно, что там, где доминируют не толерантность и сотрудничество, а агрессия и насилие, не может быть гуманного и свободного общества<sup>12</sup>.

Исторически сложилось так, что принцип толерантности, принцип уважения к чужим взглядам и убеждениям, был провозглашен только в XVII—XVIII вв. В первоначальном своем

варианте он был сформулирован как принцип веротерпимости. Английский философ Джон Локк в письмах о веротерпимости выдвинул требование о том, что государство должно признать свободу религий<sup>13</sup>. Но впоследствии границы толерантности были раздвинуты, когда к идее веротерпимости, свободы в выборе религии была добавлена мысль о необходимости толерантного отношения к особенностям различных культур, народов, наций. То есть появилось осознание того, что толерантность, являющаяся признаком уверенности в себе, сознания надежности своих собственных позиций, должна присутствовать и в этой области. Эти идеи отражены во французской Декларации прав человека и гражданина (1789 г.) и в Конституции США (1787 г.).

Важно подчеркнуть, что с течением времени принцип толерантности распространялся на все новые и новые социальные сферы, достигнув, наконец, сферы межличностных взаимоотношений: было признано, что терпимость и уважение к чужим привычкам, нравам, мнениям, идеям есть основа гармонии и стабильности в обществе. Очевидно также, что отношения между полами есть составная часть межличностных отношений и принцип толерантности должен занимать здесь одно из главных мест. Проявление толерантности противоположно различного рода системам доминирования-подчинения, дискриминации и в целом всякому насилию и возвышению одной личности за счет другой. На наш взгляд, гендерная теория, отвергающая традиционную (патриархатную) иерархию власти, которая отводит одному полу (мужскому) привилегированное место, когда в его руках концентрируется материальный и символический капитал, а другому полу (женскому) — только второстепенные роли, выражает принципы толерантности в рамках межличностных взаимоотношений, а именно в сфере отношений между полами. Феминистская социальная философия ориентирует на создание толерантного общества посредством изменения системы человеческих отношений, построенных по принципу соподчинения (между мужчиной и женщиной, внутри каждой из половых групп).

Как уже отмечалось, теория и методология гендерных исследований подвергает критическому анализу патриархатную культуру, считая сложившиеся общественные отношения и институты инструментом репрессивного подавления женщи-

ны, призывает к пересмотру всей существующей системы социальных отношений между полами. Через посредство культурных символов пол становится орудием власти, фактором социальной стратификации, элементом микро- и макрополитики.

Общества, демонстрирующие крайнюю степень нетолерантного отношения к личности, жестко связывают женщину с феминными качествами, отводят ей строго определенное место в социуме. Ей приписываются зависимость, робость и неспособность к самоконтролю, стремление избегать принятия решений; считается, что женщина способна выразить себя только в приватной сфере. Миф об особой женской природе, «святости» материнства и проявления других форм эссенциализма оказывается своеобразной идеологической ловушкой, отчуждающей женщину от сферы власти, ограничивающей ее свободу. В этом смысле терпимость есть продолжение свободы.

Реализация принципов терпимости и взаимоуважения в сфере межличностных отношений предполагает выведение женщины из «сферы молчания», равные права и возможности для самовыражения обоих полов, гендерное равновесие и сотрудничество. Американский социальный философ и политолог Майкл Уолцер отмечает, что получившие широкое признание идеи равенства и прав человека ставят практически повсеместное доминирование мужчин под сомнение. Остается все меньше закрытых для обсуждения тем, критическому рассмотрению подвергается любая культура. Анализируя проблему толерантности внутри различных типов обществ, он пишет: «Традиционалисты должны будут научиться внутренней толерантности — толерантности по отношению к различным вариантам собственной культуры. Гендерное равенство будет принимать различные формы в разных местах и в разные времена»<sup>14</sup>. Таким образом, многочисленные общественные споры рано или поздно будут разрешены в пользу независимости женщин и гендерного равенства.

Действительно, следует признать, что без расширения зоны и объема толерантности одного пола к другому, одного человека к другому невозможно двигаться вперед по пути гуманизации личности и социума, гармонизации всего дальнейшего социального развития. Иначе говоря, фактор толерантности приобретает в современный период особенно важное значение для

продвижения общества к гармоническому и подлинно человеческому бытию.

Социальная гармония является следствием такого типа взаимодействий различных социальных общностей (к числу которых относятся общности по признаку социального пола), при котором они развиваются коэволюционно, обеспечивая свое системное воспроизводство, устойчивость и адаптивность к изменению внутренних и внешних факторов. Гармония не есть раз и навсегда установленная форма оптимальных отношений между социальными общностями, а постоянно возобновляющееся состояние отношений между ними. Таким образом, гармония гендерных общностей возможна в рамках особого воспроизводящего типа отношений, при котором развитие каждой из таких общностей происходит не в ущерб и не за счет другой. Тем самым обуславливается гармония общества в целом и гармония личности и общества.

Глобальные проблемы, с которыми столкнулось все более усложняющееся постиндустриальное общество на рубеже тысячелетий, требуют гармонизации отношений между гендерными общностями, способствующей сохранению его устойчивого развития. В противном случае социальная дезинтеграция, доведенная до крайних своих состояний, чревата исчезновением человечества. Отечественный социальный философ Л. Т. Подвойская обосновывает предположение, что в современном обществе вопросы гармонизации отношений между общностями, выделенными по признаку социального пола, будут иметь преобладающее значение по сравнению с общностями, основанными на отношении к средствам производства. Формы такой гармонии будут постоянно меняться, в том числе через модификации института брака. Не исключено, что гармоничным сочетанием мужчин и женщин станет определенное доминирование последних<sup>15</sup>. Гендерный подход в истории социально-философской мысли созвучен платоновской линии поиска гармонии. Согласно Платону, можно добиться социальной гармонии и совершенства в отношениях между социальными общностями путем коренной переделки: он стремится как бы «подогнать» или изменить структуру уже существующих социальных общностей под свой образец гармонии. Платоновская линия выразилась затем в утопических построениях Томазо Кампанеллы, Андре де Сен-Симона, Шарля Фурье. В данном случае можно



говорить об утопии в особом смысле, как ее понимал Карл Мангейм: утопия как проект будущего общества, идеальная цель, к которой возможно и необходимо стремиться. Иначе формулируя, это проект или образец, который стимулирует позитивные общественные изменения, выступая в качестве утопического идеала.

Подход, разработанный в рамках гендерной теории и методологии к проблеме социальной гармонии, предполагает наличие не одного направления развития, а целого спектра возможностей. Причем такой подход является не только поиском условий, при которых гармоническое развитие социума осуществимо, но обнаруживает также готовность к переконструированию иерархии и состава социальных общностей в целях устойчивого развития, представляющего собой синтез упорядоченности и разнообразия. Гендерная симметрия и упорядоченность (как характеристики социальной гармонии) противоположны гендерной асимметрии и такому общественному порядку, который построен на основе преобладания одного пола над другим. Решение проблемы, связанной с преодолением существующей гендерной асимметрии, видится как в творческом конструировании гармонического образа социального бытия, так и в дальнейших преобразованиях социальной реальности в соответствии с намеченными целями.

Категория справедливости также является характеристикой гендерно уравновешенного и гармонического общества. В обществе, основанном на принципах справедливости, не будет места проявлениям насилия, нетерпимости и неравенства в любых формах.

Гендерно несправедливое общество допускает дискриминацию в отношении женщин в таких областях, как занятость, политическая и религиозная карьеры, обеспечение жильем, социальная политика, право на собственность и т. д. Дискриминационная практика, таким образом, создает особые условия, благоприятствующие мужчинам в ущерб женщинам<sup>16</sup>. Данная общественная модель поддерживается посредством применения одним полом насилия в отношении другого, посредством ограничения свободы и пропагандой социально безответственных действий.

Гендерно справедливое общество исключает любую дискриминацию по признаку пола. (Это не означает того, что раз-

личия между полами перестанут существовать, но они перестанут реализовываться как иерархические, то есть неравные, предполагающие разный статус и разные возможности.) Его также можно охарактеризовать как общество без насилия, общество подлинно свободное, где каждый его член осознает свою социальную ответственность.

Отношения власти между мужчинами и женщинами не ограничиваются лишь публичной сферой государства и экономики, а пронизывают все сферы жизни. Это значит, что равенство и справедливость так же необходимы в частной сфере семьи, как в сфере общественной.

Английский социальный философ и политолог Валери Брайсон отмечает актуальность новой концепции справедливости, которая основывается на либеральных идеях, и в качестве основополагающего принципа рассматривает справедливость в рамках семьи, отказываясь от дихотомии частного и общественного. В частности, она пишет: «Для многих эти представления есть просто результат практического опыта, когда семейные обязанности вступают в противоречие с профессиональной карьерой и даже суперженщины испытывают усталость»<sup>17</sup>. Феминизм в постмодернистский и постиндустриальный период демонстрирует в вопросе о достижимости социальной справедливости самые разнообразные и подчас противоположные позиции: радикальные феминистки, убежденные в том, что гендерное разделение обусловлено биологией, считают возможным и необходимым женский сепаратизм и гинекоцентризм. Но есть и либеральное феминистское большинство, отвергающее этот путь, оно считает возможным гендерно справедливое общество, в котором в равной степени представлены два пола. Кроме того, хотя либеральные феминистки стремятся изменить только отношения, напрямую касающиеся гендера, оставив нетронутыми все остальные общественные структуры, на практике их идеи имеют далеко идущие последствия, которые бросают вызов как традиционному устройству семьи, так и в целом господствующей в общественной сфере модели отношений подчинения одного пола другому. В целом большинство теоретиков феминизма согласны с тем, что идеальным обществом будет общество, в котором гендерному неравенству придет конец и женщины смогут полностью реализовать свой личностный потенциал во всех сферах социальной жизни.

Мы можем предположить, что одним из способов осуществления такого типа общества является следующее: необходимо, чтобы деятельность, традиционно приписываемая женщинам, оценивалась более высоко, чем в прошлом. Важно обеспечить систему более разумного сочетания вынашивания и воспитания детей с другими видами деятельности, так чтобы женщины-матери могли стать полноценными гражданками и работницами. Для этого потребуются создание более гибкой системы организации труда, коллективное обеспечение ухода за детьми, увеличение участия мужчин в процессе воспитания или сочетание всех этих факторов. Это ведет к пересмотру традиционной онтологии труда, ориентированной на мужские ценности.

Социальная философия, призванная обосновать актуальность и направление будущих социальных изменений, должна не только открыть природу гендерной справедливости, но также проанализировать связанные с этим возможности и проблемы. Поэтому необходимо понять, что, поскольку мужчины как социальная группа или общность имеют явные преимущества от существующего гендерного неравенства, то они непосредственно заинтересованы в его сохранении. Это не значит, что все мужчины сознательно и активно угнетают женщин, манипулируют ими и воздействуют на них посредством насилия, но тем не менее необходимо отметить, что в общем и целом им систематически отдается предпочтение перед женщинами и что общественные структуры поддерживают их интересы. Следовательно, такие основные институты, как государство в целом или же сферы экономики, политики, образовательная система и т. д. не являются гендерно нейтральными, но отражают интересы, взгляды и приоритеты мужчин, которые ими же управляют. Осознание этого факта не влечет за собой убеждение в том, что общество выступает исключительно в роли угнетателя по отношению к женщине, но позволяет дать реалистическую оценку масштабов сопротивления и неприятия, с которым сталкиваются женщины, пытаясь осуществить проект гендерно терпимого и справедливого общества. Мужчины, и в том числе те, в руках которых находится управление основными социальными институтами, могут поддерживать такой проект и потому, что их можно убедить соблюдать справедливость. Главным аргументом здесь является аргумент пользы обеих сторон: они только выиграют в результате позитивных социальных изме-

нений, которые обосновываются феминистски ориентированной социальной философией. В этом случае социальная философия, подкрепленная гендерной теорией, помогает проанализировать возможности совместных действий как женщин, так и мужчин в реализации идеалов гендерно гармонического общества, или, по крайней мере, способствовать ослаблению гендерной поляризации<sup>18</sup>.

Помимо всего прочего, важно подчеркнуть, что проблема гендерной справедливости и неравенства не имеет простого решения. Во-первых, потому, что гендерное противостояние — не единственно значимый источник гендерного неравенства и несправедливости, часто расовые и классовые различия могут оказаться более важными для женщин. И, во-вторых, потому, что женщины не всегда могут рассматриваться как гомогенная группа. Такой подход допускает солидарность с некоторыми мужчинами в борьбе против расовой и классовой дискриминации, но также позволяет, например, увидеть сексизм в среде черных мужчин или элитарность белых и обеспеченных женщин. В конечном счете это означает, что существует, наряду с базовыми схемами гендерного неравенства, многообразие потребностей и опытов, разделяющих и объединяющих женщин и мужчин.

В настоящее время социальная философия все еще является отчасти продуктом западного маскулинизированного (построенного по принципу доминирования мужского над женским) общества, но она должна быть открыта идеям вновь возникающим и приходящим извне. Это не только вопрос «присоединения» различных точек зрения, в том числе точки зрения женщин, феминисток или исследователей гендерной теории, но, возможно, вопрос радикального пересмотра принятых в социальной философии взглядов, концепций под влиянием критики со стороны феминистски ориентированных мыслительниц. Социальная философия, в рамки которой включена гендерная теория и методология, предполагает не просто добавление или приращение нового знания, но и позитивные общественные изменения в настоящем и будущем.

Как конкретно, каким образом возможно осуществить включение или интеграцию гендерных исследований в дисциплины философского цикла? Один из возможных способов — введение в учебный план, например в рамках дисциплин по выбору

или на базе постоянно действующих центров женских или гендерных исследований, межфакультетских курсов «Гендерные исследования в философии», «Феминистская эпистемология», «Гендерный подход в социальной философии», «Этика в перспективе гендерных исследований» и др. Подобные курсы имеют следующие задачи: дать первоначальные знания об основных феминистских теориях и терминологии гендерных исследований, познакомить студентов с возможностями применения гендерного подхода в философских дисциплинах, научить критическому отношению к философским текстам. Второй способ предполагает внедрение гендерной проблематики непосредственно в преподавание базовых курсов по философии, социальной философии, этике, входящих в обязательную программу гуманитарных и негуманитарных факультетов; рассмотрение философских проблем с позиций гендерных исследований. Важная роль отводится и в первом и во втором случае феминистской философии, или философии, прочитанной в гендерном аспекте, где объединены собственно философия и гендерная теория и методология. Преподавание философии в гендерном ключе повлечет за собой формирование представлений о гендерном подходе применительно к социальной реальности, а присущее ей разнообразие направлений (марксизм, либерализм, экзистенциализм, постмодернизм и др.) — критическое осмысление этих направлений в истории философии. Кроме того, изучение философии с привлечением гендерной теории будет способствовать адекватному восприятию феминизма: его идей и практической деятельности. Особое место должна занять методическая работа с существующими учебниками по философии. Следует отметить все возрастающее число новых учебников по философии (последних двух-трех лет издания), философских словарей и энциклопедий, хрестоматий с философскими текстами, где учитываются и более или менее детально прорабатываются гендерные аспекты философского знания. Изучение этого все увеличивающегося потока учебной литературы может стать предметом самостоятельного научно-методического исследования; нельзя не назвать первый и наиболее доступный (вследствие большого тиража) учебник по философии под редакцией В. Д. Губина, Т. Ю. Сидориной, В. П. Филатова, где философия с точки зрения гендера дана в отдельном разделе «Философия феминизма» (автор — О. А. Во-

ронины). Впрочем, любой учебник по философии, даже написанный с сексистских позиций и изданный довольно давно, может представлять интерес для студентов и преподавателя и использоваться в качестве учебного вспомогательного материала. Он сам по себе может стать предметом анализа при условии изменения перспектив видения (метод, к которому обращался еще Ф. Ницше), смещения акцентов и принятия во внимание различных точек зрения в процессе формирования гендерной чувствительности у студентов. Феминистские и гендерные исследования, ставящие акцент на интерактивных методиках обучения, способны ориентировать студентов на самостоятельное и творческое восприятие философии.

<sup>1</sup> См. например: Введение в гендерные исследования: Учеб пособие / Под ред. И. В. Костиковой. М.: Изд-во МГУ, 2000. 224 с.; Феминизм: Восток, Запад, Россия. М.: Наука; Изд. фирма «Восточная литература», 1993. 243 с.

<sup>2</sup> К. Гиллиган в своей работе «Другим голосом» доказала, что вследствие специфической социальной практики женщины скорее склонны апеллировать к конкретному и детальному знанию ситуации и рассматривать моральную дилемму в рамках затронутых отношений. См.: Феминизм и гендерные исследования: Хрестоматия / Под общ. ред. В. И. Успенской. Тверь: Изд-во «Алексей Ушаков и К», 1999.

<sup>3</sup> Вебер М. Избр. произведения / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1990. С. 30–57.

<sup>4</sup> См.: Воронина О. А. Основы гендерной теории и методологии // Теория и методология гендерных исследований: Курс лекций / Под общ. ред. О. А. Ворониной / МЦГИ; МВШСЭН; МФФ. М., 2001. С. 104.

<sup>5</sup> Цит. по: Социология и проблемы социального развития. М.: Наука, 1978. С. 113.

<sup>6</sup> Здравомыслова Е., Темкина А. Социальное конструирование гендера как феминистская теория // Женщина. Гендер. Культура / МЦГИ. М., 1999. С. 46.

<sup>7</sup> См.: Козловски П. Общество и государство: неизбежный дуализм / Пер. с нем. Е. Л. Петренко. М.: Республика, 1998. С. 262–266.

<sup>8</sup> Айвазова С. Г. Русские женщины в лабиринте равноправия. М.: ЗАО «Редационно-издательский комплекс Русанова», 1998. С. 12–38.

<sup>9</sup> Женщины мира, 1995 г.: тенденция и статистика. ООН. Н.-Й., 1996. С. 37.

<sup>10</sup> Методологическое и практическое значение категорий «свобода», «ответственность», «демократия»: Межвуз. сб. / Под ред. Б. П. Шубникова. Ярославль, 1979. С. 89–90.

<sup>11</sup> См.: Коваль Б. И., Семенов С. И. Толерантность и гражданское общество // Толерантность и ненасилие: теория и международный опыт: Материалы зимней школы: В 2 ч. Екатеринбург, янв. – февр. 2000 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. Ч. 2. С. 343.

<sup>12</sup> Локк Дж. Сочинения: В 3 т. М.: Мысль, 1988. Т. 3. С. 91–134.

<sup>14</sup> Уолцер М. О терпимости / Пер. с англ. яз. И. Мюрнберг. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. С. 81.

<sup>15</sup> Подвойская Л. Т. Социальная гармония как тип отношений социальных общностей: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2000. С. 1–25.

<sup>16</sup> См.: COLLINS. Большой толковый социологический словарь. М.: АСТ, 1999. Т. 1. С. 183; Цит. по: Хрестоматия к курсу «Основы гендерных исследований» / Под ред. О. А. Ворониной / МЦГИ; МВШСЭН. М., 2000. С. 21.

<sup>17</sup> Брайсон В. Политическая теория феминизма / Пер. с англ. О. Липовской и Т. Липовской. М.: Идея-Пресс, 2001. С. 270.

<sup>18</sup> И. С. Кон подчеркивает: «В последние годы наряду с бурным взлетом феминистских исследований внимание ученых стали привлекать и проблемы маскулинности — как меняются мужчины и их представления о самих себе в современном мире, в котором они утратили былую власть и гегемонию?» // Человек. 2001. № 3. С. 64.

Евгения Баразгова,  
Ольга Козловская

## ЖЕНСКОЕ ДВИЖЕНИЕ, ФЕМИНИЗМ И ГЕНДЕРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ОТ МАРКСИЗМА К ПОСТМОДЕРНИЗМУ

Обсуждение политических аспектов гендерных исследований возможно лишь с учетом той эволюции, которую претерпело женское движение. В этой статье мы исходим из того, что в конце XX в. в женском движении произошла очевидная смена идеологических и политических доминант, сущность которой определена содержанием понятия «гендер».

Как известно, женское движение ведет свое начало со времен Французской революции. Его идеология была задана участием женщин в борьбе за демократические ценности: свободу, равенство, братство<sup>1</sup>. В ту эпоху женское движение пережило историческую драму, определившую на последующие столетия его политическую программу. Принципы Декларации прав человека и гражданина, признающие, что «все люди рождаются свободными и равными в правах...», не коснулись положения женщин. В ходе развития революционного процесса победили традиционные воззрения: женщины были признаны политически пассивной частью общества. В начале XXI в. мы можем бесстрастно фиксировать закономерность социальной ограниченности той Великой революции конца XVIII в. Ее ли-

деры-мужчины не пошли дальше сложившихся в сфере парижских буржуа-обывателей представлений о различном природном предназначении мужчин и женщин. Революция (в которой, по историческим свидетельствам, активно участвовали женщины) дала мужчинам доступ к публичной (политической) сфере, а женщины остались запертыми в узких стенах домашнего мира под опекой мужа.

Первое следствие того, что мужчины — идеологи гражданского общества — не смогли и не захотели отказаться от последнего бастиона власти рода — власти мужчины над женщиной, власти мужа над женой, состояло в том, что число активисток уменьшилось. Женщины приняли и верно расшифровали полученный сигнал. Новое общество не хотело признать за ними равных с мужчиной гражданских прав. В своем непризнании оно собиралось жестко пресекать всякое отклонение от нормы. В этом властвующая элита солидаризировалась с обывателями. Ограничение прав женщины становилось пространством политического согласия в новом обществе. Оно стабилизировало семью, которая являлась основой порядка. В гражданском обществе было установлено и политически оформлено гендерное равновесие.

Второе следствие, однако, заключалось в том, что женщины-активистки оказались готовы принять вызов властвующих политиков. Они дали название и направление новому оппозиционному движению. В ряды феминисток включались женщины, которые «не вписывались» в выстроенную обществом систему гендерных отношений. Это образованные женщины своего времени, не обладающие статусом жены. Неимение данного статуса автоматически лишало женщину той ниши, которую определяло ее «природное предназначение». Мы не касаемся причин отсутствия данного статуса. Но подчеркиваем, что вне его у женщины не было выбора. Она должна была вступать в гендерные отношения, не освященные общественной нормой. Это могли быть отношения гетеры и жаждущего общения с нею мужчины. Они совершенно не совпадали с теми, которые предписывались порядочной женщине. Их противоречивую природу описала Симона де Бовуар в лучшей работе, посвященной проблемам социального бытия женщины, — «Второй пол». Это могли быть отношения экономической автономии, в которых женщина доказывала свою способность конкурировать



вать с мужчиной в режиме *lassair faire*. Это, наконец, могли быть отношения политической борьбы с официальными властями за равные гражданские права. Все типы гендерного поведения вне поля отношений «муж — жена» создавали основу для развития феминистских настроений.

Понятие «феминизм» относится на протяжении веков к ряду культовых. Оно не оставляет равнодушными тех, кто к нему обращается. Феминистки начали борьбу за равные с мужчиной права и обозначили свою оппозицию институционализированной власти мужчин. Радикализм феминисток в XIX в. был ограничен либеральной идеологией признания за женщинами равных политических прав с мужчинами. Родство либеральной и феминистской (в узком смысле) идеологии определило поддержку мужчинами политических целей женщин. В XIX в. и на рубеже XIX–XX вв. феминистское движение стало одним из элементов общей демократической политики, направленной на политическую модернизацию буржуазных систем власти. Наделение женщин равными с мужчинами гражданскими правами завершало созидание социальной целостности, основанной на свободе и правах автономных индивидов. Феминистское движение пользовалось в либеральных кругах тем большей популярностью, чем более видимым становилось противоречие между демократическими принципами и идеалами, с одной стороны, и ограничением политических прав женщин в передовых странах Европы и Северной Америки, с другой.

В XX в. феминизм превращается в чрезвычайно идейно пестрое течение. Сам термин «феминизм» вызывает сомнения. Им обозначаются и консервативно-либеральные, и крайне радикальные политические направления и идеи. Как следствие, в академической и политической лексике под «феминизмом» понимаются весьма различные вещи, а также растет непонимание целей и задач женских организаций и объединений в общественной среде. Двусмысленность трактовки понятия стала еще более очевидной в конце XX в. Этому способствовали два ключевых момента истории феминизма XX столетия. Первое — появление множества идеологических разновидностей феминизма. Второе — институционализация гендерных исследований последней четверти века.

Что касается первой тенденции, то признание авторитета феминистского движения в Северной Америке, Европе и Рос-

сии на рубеже XXI–XX вв. привело к тому, что все революционные направления стремились ввести феминистские течения в свой политический и идеологический дискурс. Наивно было бы полагать, что в этих условиях феминизм сохранит в чистоте свои идеи и идеалы. Происходило то, что и должно было происходить. Движения, имеющие стройную идеологию, сформулировали свои версии феминизма. Многообразие движений породило разнообразие «феминизмов». В начале XXI в. исследователи и политики вынуждены указывать точные характеристики феминистского движения, которое попадает в их поле зрения. Что касается массовых представлений, то это некий симбиоз из стереотипов прошлого, в которых феминистки обвиняются в нарушении естественного порядка вещей и разрушении семейных устоев, и созданного современными СМИ фантома, в котором радикальные феминистки предстают в роли существ, отрицающих гармонию партнерства мужчин и женщин и претендующих на создание общества, где будет доминировать сильная и не знающая этических преград женщина. Кроме того, обывательское восприятие феминизма основывается на страхе, продукте инстинкта самосохранения, внушающем, что нарушение сложившегося социального равновесия ввергнет людей в хаос. Таким образом, академические, политические и идеологические мотивы определяют необходимость четкой дифференциации различных видов феминистских теорий.

Одним из первых в их ряду сложился марксистский феминизм. Его становлению способствовали, с одной стороны, работы Ф. Энгельса и К. Маркса, в которых проблема эмансипации женщин была представлена в контексте целостной социально-экономической эмансипации человека; и, с другой стороны, решимость русских марксистов провести идею эмансипации в жизнь. Марксистский феминизм нашел благодатную почву в России. На рубеже XIX–XX вв. в стране получили популярность либеральные учения и акции в защиту женщин. Движение оставило в стороне женщин из небуржуазной среды. Именно они могли стать объектом воздействия нового комплекса феминистских идей. Эти идеи родились в осмыслении марксизма, чья популярность росла по мере углубления социального и политического кризиса в России.

Задачу марксистской интерпретации женского вопроса взяла на себя А. Коллонтай. Ее работы позволяют утверждать,

что ей удалось системно решить эту задачу<sup>2</sup>. Основная причина отчуждения личности, по Марксу, — частная собственность. Она превращает человека в объект владения. В отношениях капиталистического общества деление людей на собственников и несобственников принимает явный характер. Превращение рабочей силы в товар лишает отчуждение исторической судьбы. Столь же явный товарный характер обнаруживается и в браке. Таинство, освященное церковью, оказывается экономической сделкой. Эта идея была развернута А. Бебелем в работе «Женщина и социализм», Ф. Энгельсом в труде «Происхождение семьи, частной собственности и государства». Авторитетные марксисты показали, каким образом в процессе исторического развития происходило экономическое закабаление женщины. Капитализм придал этому порабощению завершённый характер. Муж продолжал оставаться господином для своей жены. Фабрикант осуществлял экономическое закабаление женщин. Ликвидация частной собственности как условия капитализации публичной и частной жизни должна была, по марксистскому прогнозу, обеспечить эмансипацию и мужчин, и женщин.

Марксизм состоялся как систематическая теория социальной эмансипации личности. Проблемы и противоречия освобождения конкретных социальных групп не подвергались целостному анализу в рамках общей теории. Такой анализ предполагался как шаг по развитию марксизма в специальных направлениях. Этот шаг был предпринят А. Коллоптай. Ее работы интересны современному читателю тем, что в них зафиксирована и структурирована проблема двойной эмансипации женщин. Это, во-первых, эмансипация, связанная с господством отношений в обществе и семье. Во-вторых, эмансипация от социально-нормативных ограничений в поведении и сознании женщин. Большевики в России акцентировали внимание на общности политических интересов женщин и революционного пролетариата, но оставляли в тени особые, как мы сейчас говорим, гендерные интересы. Можно предположить, что такой односторонний подход был продиктован боязнью раскола в революционном движении. Но не менее, на наш взгляд, вероятно и другое предположение. Революционеры унаследовали опасения своих французских предшественников: стремление построить новую мораль половых и семейных отношений может привес-

ти к расколу с массами, посетителями традиционной морали. К тому же и не все преданные марксисты, надо полагать, были психологически готовы воспринимать идею разрушения «естественного» полового разделения труда и власти. Эти соображения мотивировали отношение партийных лидеров и масс к взглядам А. Коллонтай, которые в результате были редуцированы до ортодоксально марксистских. То, что составило потенциал их развития, было подвергнуто суровой критике<sup>3</sup>. Между тем идеи, высказанные Александрой Коллонтай в 20-е гг., могли бы служить основой развития теории, которая в 70-е гг. (через 50 лет) получила название гендерного подхода. Она уловила то обстоятельство, что половые отношения являются социальной и культурологической конструкцией. А это равносильно признанию того, что решение «женского вопроса» требует революционного продолжения. Социалистическая революция 1917 г. создала политические и экономические условия освобождения. Но его завершение было возможно лишь при изменении культурных моделей отношений между мужчиной и женщиной, моделей сознания и поведения мужчин и женщин. Это изменение должно было происходить в режиме отказа от стереотипов «первого» и «второго» полов. Это было понято Коллонтай, постигшей не только логику марксизма, но и стихию революционной повседневности. Ее опыт поистине уникален. Но ее работы не были по достоинству оценены современниками. Либерально настроенных феминисток она пугала, как им казалось, революционной одержимостью. А соратников по политической партии не устраивал ее последовательно пропагандируемый в 20-е гг. феминизм. Нам представляется, что и сегодня ее работы не получили справедливой оценки. Их заслонили ярчайшие книги Симоны де Бовуар «Второй пол» (1943), Бэтти Фриден «Загадка женственности» (1963) и серия новаторских гендерных исследований 70-х гг.

Марксистский феминизм имеет современное продолжение. С одной стороны, его идеи усвоены сторонницами социально-политической эмансипации женщин в некоторых странах Азии и Африки. Их привлекает непримиримость марксизма по отношению к власти капитала и субъектам эксплуатации. Они разделяют критические взгляды марксизма на либеральные политические цели и проявляют готовность идти до конца в борьбе за разрушение мировой эксплуататорской машины. По-

пулярность подобных настроений усиливается по мере проявления противоречий процесса глобализации мирового развития современности.

Вторым авторитетным течением, воспринявшим идеи марксизма, является социалистический феминизм. В нем получили развитие идеи экономического освобождения женщин. Социологи и политологи конца XX в. обратили внимание на латентную эксплуатацию женщин. Речь у них идет о так называемом неоплачиваемом женском труде, который имеет несомненную экономическую ценность (одним из первых отметил этот факт А. Тоффлер). Феминисты дали свою интерпретацию этой экономической тенденции. В доиндустриальном обществе ведение домашнего хозяйства и обслуживание семьи составляли основу экономического благосостояния рода. Мужчины и женщины делили тяжесть этого труда согласно традиционным представлениям о половой специализации. В индустриальном обществе домашнее хозяйство перестало быть центром экономической жизни семьи. Экономически активные граждане превратились в наемных работников. И мужчины и женщины стали «гоняться» за более высокой заработной платой, которая могла бы обеспечить удовлетворение их потребностей. Оставшийся в тени труд по дому и воспитанию детей не имел никакой явной экономической ценности. И постепенно именно этот труд стал уделом женщин. Сейчас он может быть основным занятием женщины — домашней хозяйки, или дополнительным для работающей женщины. Таким образом, социальное экономическое и политическое пренебрежение к домашнему труду стало фактором эксплуатации, дискриминации женщины в индустриальном обществе.

Повышение дискриминационной роли данного фактора произошло и в постиндустриальном обществе. Как известно, его центром стало производство услуг. Услуги превратились в наиболее ценный товар. И при этом огромное количество услуг, которые оказывает женщина, ведущая дом и воспитывающая детей, остаются «бесплатными», оправдываемыми ее природным предназначением. Это противоречие, имеющее экономическую и политическую природу, принимает в современности все более кричащий характер.

Сторонники социалистического феминизма добились от мирового сообщества его признания. И что, на наш взгляд, бо-

лее важно, показали экономическую ценность труда женщин в семье и по дому. Оценка была проведена с помощью современных надежных методик.

В 1983 г. Международная кампания за оплату домашнего труда представила доклад на Третьей международной конференции женщин в Найроби (Кения), проводившейся под эгидой ООН. На его основании была принята резолюция ООН, которая указывала странам мирового сообществ на необходимость признания существенного вклада женщин в национальную экономику, в сельское хозяйство, производство пищи, воспроизводство рода и ведение домашнего хозяйства. Следуя данной резолюции, международные агентства и правительства ряда стран предприняли попытки исчисления экономического вклада женщин, ведущих домашнее хозяйство, в национальный валовой доход. В 1991 г. в США появились данные, что неоплачиваемая работа женщин стоит ежегодно 4 триллиона долларов. Канада представила в 1992 г. следующую оценку: ежегодно неоплачиваемая работа занимает 25 миллиардов рабочих часов, 95 % которых составляет работа по дому. Эту работу, по расчетам экономистов, могли бы выполнять 13 миллионов работников, занятых полный рабочий день. Этот вклад в национальный продукт составляет 40 %, на две трети его вносят женщины.

Кроме социалистического феминизма, существует еще целый ряд идеологических вариаций на тему о природе равноправия и неравноправия мужчин и женщин. Исследователи предлагают различные типологии современного феминизма. Мы будем придерживаться следующей: либеральный феминизм; марксистский, или социалистический, феминизм; радикальный (объединяющий различные течения, от экологических до левых) и постмодернистский феминизм. Мы понимаем, что такая типология условна и может подвергнуться суровой экономической критике. В ней отсутствует единство критериев. Данный недостаток, на наш взгляд, может быть оправдан. Все годы существования феминистского течения его отличало единство теории и политической практики. Оно никогда не было чисто академическим. Теоретические идеи входили в сознание групп женщин, не признающих «естественной справедливости полового неравенства», необходимости подчинения власти мужчины. Восприятие и интерпретация феминистских идей зави-

сели от культуры женщин, природы и глубины их недовольства существующим порядком вещей. Первоначальные теоретические идеи неизбежно подвергались упрощению и деформации. Основную направленность политической интерпретации феминистских (академических) теорий мы и хотели зафиксировать в предложенной типологии.

Мы описали причины и эволюцию становления марксистского феминизма. Теперь обратимся к формированию в XX в. радикального феминизма. Его идейной основой, на наш взгляд, выступает теория психоанализа. В мифологическом учении Фрейда представлены и объяснены типы мужской и женской психики. Его объяснение носило материально-механистический характер. Природа одарила мужчину физиологической способностью к оплодотворению, которая составляет источник (ресурс) активности. Природа женщины ущербна. Она приговорила ее к пассивному ожиданию внимания со стороны мужчины. Вся человеческая история, таким образом, является воплощением стремления к взаимному соединению, гармонии активного и пассивного начал. Думается, что влияние Фрейда на мироощущение и миропонимание людей западной культуры тем значимее, чем выше была их готовность к материалистическому объяснению мира. Вспоминается характеристика Т. Манна, данная в свое время учению Фрейда: «революция как реакция». Он революционным образом снял романтические покровы с тайны мужественности и женственности, он предложил грубое физиологическое объяснение взаимоотношениям мужчины и женщины; и ему поверили и те, и другие. При этом мужчины поверили с радостью убежденности в своем природном праве на доминирование. Вера женщин оказалась более дифференцированной. Большинство европейских женщин, знакомых с психоанализом, восприняли его как религию, обладающую ярко выраженным терапевтическим эффектом. Меньшинство женщин приняло учение Фрейда как повод к великому отрицанию. Появилось множество феминистских публикаций, не принимающих мистификацию психоанализа. Но в них прочитывается единство методологических оснований. Критика не выходит за границы, предложенные психоанализом в объяснении истории. В ряде публикаций женщинам отводится ведущая в отношении мужчин роль. Но субординация имеет то же психоаналитическое

оправдание. Политический смысл психоаналитических дискуссий очевиден — борьба за половое присвоение власти в обществе.

Следствием теоретических дискуссий, таким образом, должно стать реальное столкновение в политике. Апологетами данного открытого столкновения являются представители радикальных феминистских течений. В них предлагаются конкретные примеры несостоятельности доминирования мужчин. Это может быть реальная экономическая ситуация или криминализация поведения молодежи и т. д. Вывод, к которому приходят радикалы, один: необходима феминистская реконструкция политической власти в современном обществе.

Последнее из выделенных нами течений — так называемый постмодернистский феминизм. Этим понятием мы обозначаем теоретическое и политическое направление, в котором ключевой категорией анализа выступает «гендер». Становление постмодернистской ориентации в феминизме связано с внешними и внутренними факторами. Внешними являются новации в философском, социологическом и политологическом осмыслении действительности рубежа XX–XXI вв.

Предпосылкой популярности постмодернистских веяний стало состояние женского движения во второй половине XX в. Принятие Всеобщей декларации прав человека (1949 год), подготовка и принятие ООН Конвенции о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (1979 год) свидетельствовали о достижении в мировом масштабе главных целей женского движения в его либеральной трактовке. 60–70-е гг. стали периодом деколонизации и выхода на мировую арену стран третьего мира. Их политическое освобождение открывало перед женским движением новые исторические перспективы. Женщины стран Азии и Африки заявляли о своих правах, но заявляли по-другому, нежели их американские и европейские подруги. Женское движение приобрело невиданный ранее в истории количественный размах и продемонстрировало несравненно большее разнообразие политических настроений и интересов женщин. Абстрактно половое деление на мужские и женские интересы не могло стать объединяющей основой мирового женского движения. В те же годы разнообразие женских политических и культурных предпочтений обнаруживалось и в странах с высокими экономическим и демократичес-



ким развитием. Перед феминизмом встала задача поиска подхода, способного зафиксировать реальное социальное, политическое и культурное разнообразие интересов женщин и учесть его в развитии феминистской теории. Таким и стал принятый как раз в 70-е гг. гендерный подход.

Что составляет суть подхода, о котором так много говорят последние 30 лет? Обобщение взглядов, которые представлены в трудах его последователей и оппонентов, привело нас к парадоксальному выводу. Потенциал подхода очень точно сформулирован его оппонентами. Их критический взгляд выявил то специфическое, что ему присуще. Критики невысоко оценили эвристический потенциал этого особенного. Но мы постараемся взвесить все «за» и «против».

Первая особенность гендерного подхода заключается в попытках разграничения биологического и социального пола. Эти попытки можно разделить на два типа. Согласно первому биологический пол представляется неким материальнымместилищем, в который вкладывается социальное содержание. Критики отмечают искусственность подобного четкого разграничения природного и культурного. Согласно второму имеет место жесткое разделение между биологическим и социальным полом. Уже в 1980 г. М. Ичлер, на наш взгляд, очень точно отметила: «Трудность состоит в точном разделении между биологическими и социальными аспектами пола, а не во введении дополнительного понятия, которое бы фиксировало эти аспекты»<sup>4</sup>. Еще точнее эту точку зрения выразил другой автор: «Гендер всегда уже подразумевается при попытке определить, что есть пол, — независимо от того, различают их или рассматривают в качестве синонимов»<sup>5</sup>. Сторонники гендерного подхода исходят из того, что субъективная мотивация сознания и поведения определяется прежде всего гендерной принадлежностью, независимо от того, идет ли речь о мужчине или женщине. При этом исходят из посылки: раса, класс, этническая принадлежность, сексуальная ориентация, язык, религия и т. д. имеют вторичное значение. Опасения оппонентов гендерного подхода связаны с тем, что гендерная теория вносит непонимание, некоторую путаницу в политическое движение. Дебаты вокруг различий женских и гендерных исследований проводятся в академической среде. Но они не могут не иметь резонанса в женском движении. И этот резонанс может быть определен как

потеря четких политических ориентиров<sup>6</sup>. Аргументы тех, кто считает, что исследования гендера деполитизируют феминизм, сводятся к указанию на то, что гендерные исследования, вытесняя своего академического предшественника — женские исследования, одновременно нейтрализуют тему женщин в политике. Строго говоря, обращение к теме гендера требует изучения проблем мужской и женской гендерных общностей. Имеющаяся на сегодняшний день асимметрия является данью ситуации транзита. Женские исследования, признавая возможность гендерного подхода, перерастают в гендерные исследования. В момент этого перехода традиционно больше внимания уделяется гендерным женским проблемам. Но можно с уверенностью предположить, что в ближайшее время будет сделан поворот к достижению равновесия в обращении к мужской и женской тематике. И в этом смысле высказываемые опасения, на наш взгляд, верны.

Еще одной особенностью гендерного подхода, по мнению ряда специалистов, является смещение акцентов с изучения материальных факторов и земных проблем на проблемы дискурса и социального конструирования. Отход от материалистических представлений в пользу абстрактных интерпретаций, почерпнутых в анализе текстов и личном опыте, кажется нам достаточно политически рискованным.

Появление собственно гендерного подхода закономерно. Оно стало следствием развития методологии философии и социальных наук. Содержание гендерных посылок и постулатов определено влиянием постструктуралистских, феноменологических тенденций. Выводы гендерного анализа свидетельствуют в пользу определения современности как постмодернистской. Политическая интерпретация этих выводов представляется нам следующим образом:

1. Политические интересы мужчин и женщин детерминированы системой отношений, в которую они актуально включены. Априорное определение единства этих интересов представляется неоправданным.

2. Социальное и культурное разнообразие условий жизни и соответственно моделей сознания и поведения людей утверждается в условиях глобализации. И эта историческая амбивалентность современности порождает, с одной стороны, политическую солидарность социальных общностей, но, с другой сто-

роны, автономию устремлений групп и личностей, фрагментации ранее масштабных политических движений.

3. Динамизм текущего социального процесса диктует необходимость соответствующих изменений в стратегии и тактике политических движений. Каждое из них должно быть ориентировано на удовлетворение запросов больших общественных групп и малых субгрупп.

4. Именно гендерные исследования фиксируют разнообразие политических интересов женщин и тем самым служат модернизации женского движения на рубеже XX–XXI вв.

<sup>1</sup> См.: *Щепкина Е.* Женское движение в годы Французской революции. СПб., 1921.

<sup>2</sup> См.: *Коллонтай А.* Социальные основы женского вопроса. СПб., 1909; *Коллонтай А.* Новая мораль и рабочий класс. М., 1919.

<sup>3</sup> См.: *Виноградская П.* Вопросы морали, пола, быта и товарищ Коллонтай // Красная Новь. 1923. № 6.

<sup>4</sup> *Eachler M.* The Double Standard; A Feminist critique of Feminist social Science. N. Y., 1980. P. 12.

<sup>5</sup> *Hood-Williams J.* Goodbye to Sex and Gender // Sociological Review. 1994. 44(1). P. 13.

<sup>6</sup> *Scott J.* Gender and the Politics of History. N. Y., 1988. P. 31.

Валерий Ефремов

## ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Сначала был пол и был гендер.

*К. Уэст и Д. Зиммерман*

Иначе говоря, нас интересуют перспективы личности на пути не к счастью, а к свободе.

*С. де Бовуар*

Гендерная революция, происходящая в современной гуманитарной науке, требует переосмысления не только позиции ученого, но и позиции преподавателя. Наблюдаемая сейчас трансформация традиционной (патриархатной) системы гендерной стратификации — нивелирование поляризации женской и мужской социальных ролей, изменение стереотипов маскулинности и фемининности, появление таких новых для отече-

ственной действительности социокультурных явлений, как транссексуализм и бисексуальное поведение, активизация борьбы представителей сексуальных меньшинств за свои права, не может не сказаться на жизни общества и предопределяет необходимость пересмотра существовавших прежде дискурсивных практик. Поэтому одной из насущных задач, стоящих перед наукой на нынешнем этапе ее развития, становится экспликация гендерной составляющей общества и человека. В этом смысле показательным и интересным объектом анализа оказывается речевое поведение преподавателя высшей школы в современной социальной действительности.

Несмотря на то, что сам по себе гендер (социокультурный пол) не является собственно лингвистической категорией, среди факторов, влияющих на формирование гендерного поведения и гендерных стереотипов, наряду с семьей, школой, религией и СМИ, существенное место занимает язык. В связи с этим внимание к гендерным аспектам языкового существования определяется рядом причин. Во-первых, всевозрастающий интерес к языковой личности с присущей ей уникальной картиной мира неминуемо приводит исследователя к необходимости учета как биологического, так и социокультурного пола (например, любой психолингвистический эксперимент предполагает фиксацию пола испытуемого). Во-вторых, гендер как социальный конструкт становится неотъемлемым компонентом речевого поведения, что осознается и самими посетителями языка. Показательна в этом смысле экспликация социальных и лингвистических установок в таких клише, обращенных к мальчику, как «Перестань хныкать — ты же будущий мужчина» и «Парень, в отличие от девчонки, вообще не должен много разговаривать». Иными словами, в повседневной жизни мы постоянно сталкиваемся с навязыванием гендерных стереотипов не только сугубо социального, но и лингвокогнитивного плана. И если еще несколько лет назад о речевом поведении говорили как об «инструменте идеологического анализа, которым можно пользоваться прежде всего при изучении культурно-общественных и национально-исторических категорий, отражаемых языком»<sup>1</sup>, то сейчас со всей определенностью можно утверждать, что вербальное поведение (и языковая личность) становится инструментом анализа гендерной составляющей общественной жизни человека.

Следует чуть подробнее остановиться на некоторых важных для дальнейшего повествования понятиях. Переход от полоролевой (характерной для концепции предыдущей системы образования) к гендерной социализации связан, прежде всего, с введением новой, более гибкой и многообразной системы стратификации. Продолжая идеи толерантного описания действительности, рискну заявить о потенциальной открытости списка гендеров, который, безусловно, не исчерпывается лишь оппозицией «мужское — женское». Современная действительность такова, что нельзя отмахиваться от существования в обществе все более громко заявляющих о себе гомосексуального, бисексуального или транссексуального поведения и мировоззрения. Собственно, и данный перечень не представляется законченным, так как вряд ли стоит полагать, что культурная самоидентификация и социальное поведение геев и лесбиянок столь уж одинаковы, чтобы объединять их в один гендер. Наблюдение за реальными повседневными практиками представителей гомосексуальной ориентации приводит к мысли о том, что подчас между мужчинами и женщинами разница гораздо меньше, чем между геями и лесбиянками. Потому и полутерминологическое определение «третий пол» представляется неким эвфемизмом, порожденным гетеросексуальной картиной мира. (Повидимому, он основан на той же модели, по которой менталитет белого человека породил термин «цветные» (the coloured) для обозначения остальных (оставшихся?) представителей человеческого рода.) Выделение в качестве самостоятельного гомосексуального гендера (и его возможное дальнейшее разделение на страты) приобретает в наши дни особую актуальность ввиду участвовавших в студенческой аудитории случаев открытого (или почти открытого) позиционирования себя как гея или лесбиянки.

В аспекте педагогической деятельности не менее важным представляется и термин «гендерная слепота» (gender blindness). Экспликация самой природы и необходимости знаний о гендерной стратификации окружающего мира, иными словами, борьба с гендерной слепотой, — одна из задач не только современного гуманитария, но и педагога. Гендерно ориентированное образование позволяет сформировать представление о том, что пол не является основанием для дискриминации, более того, не является и жесткой рамкой, за пределы кото-

рой человеку не дано выйти. «Гендерное прозрение» позволяет студенту и преподавателю по-новому взглянуть на окружающую действительность: эксплицировать гендерные стереотипы, уметь правильно ими пользоваться, избегать гендерных конфликтов как в речевом, так и в социальном поведении. Подобный подход становится залогом свободного выбора дискурсивных практик и форм самореализации человека.

Гендерная дифференциация общества, пронизывающая жизнь человека на всех уровнях, связана и с недавно появившимся в западных исследованиях состояния современной высшей школы понятием «гендерного разрыва» (gender gap), или «гендерной асимметрии»<sup>2</sup>. Понимание «разрыва» как онтологической несовместимости разных гендеров должно смениться стоическим принятием данного факта как руководства к действию, то есть поиском путей минимизации разрыва. Поэтому важным аспектом работы преподавателя представляется демонстрация (и на собственном примере — в первую очередь!) гендерной толерантности и способности относиться к окружающим не столько как к представителям того или иного пола или носителям того или иного гендера, сколько как к членам общества, умеющим осознанно и успешно пользоваться многочисленными и разнообразными гендерными ролями.

В связи с вышесказанным злободневной становится метафора «выхода», или «coming out» (кстати, широко распространенная в среде гомосексуалистов), — осознание себя как части общества сквозь призму того или иного гендера, подавляемого гетеросексуальным, точнее — построенным по законам мужского, обществом<sup>3</sup>. Косвенным доказательством существующей в среде молодежи реальной потребности свободного оперирования гендерными ролями служит коммуникативная ситуация в чатах. В этой новой коммуникативной форме отмечается появление взаимоисключающих тенденций: с одной стороны, намеренное избегание демонстрации половой принадлежности (путем выбора гендерно нейтральных ников), с другой — желание выдавать себя за представителя противоположного пола<sup>4</sup>.

Удачным также представляется термин «гендерная чувствительность», использованный Л. В. Штылевой для описания насущных изменений ситуации в среднем образовании<sup>5</sup>; *mutatis mutandis* определим гендерную чувствительность как способность воспринимать, осознавать и моделировать воздействие

вербальных, невербальных и предметных влияний социальной среды, методов и форм работы с учащимися на формирование и отстаивание гендерной идентичности, так и способность улавливать и реагировать на любые проявления дискриминации по гендерному признаку (сексизм или гомофобия, например). Исследование гендерной акцентуации речевого поведения современного преподавателя можно разбить на несколько составляющих, из которых наиболее важными следует назвать две: собственно вербальное поведение преподавателя и экспликация языковых гендерных стереотипов.

#### ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Общим местом стал тезис о существующем в современной высшей школе кризисе, связанном с разрушением патриархатных стереотипов взаимодействия полов в общественной и приватной сферах, которые «все чаще вступают в противоречие с реальными трансформациями гендерных отношений в современном российском обществе, становятся препятствием для раскрытия индивидуальности, равноправия полов, устойчивого развития демократических отношений»<sup>6</sup>. Один из возможных выходов из сложившейся ситуации — введение гендерной составляющей образования.

Наиболее точно прежнюю отечественную систему образования характеризует существовавший ранее и встречающийся до сих пор профессиональный стереотип, который, перефразируя известное клише, можно сформулировать как «преподаватель — это человек среднего пола». Такая самоидентификация, связанная с гендерным самоустранением, приводила и к навязыванию определенных социальных ролей ученикам и студентам. Так, в первые годы перестройки журнал «Семья и школа», участвуя в дискуссии о дисциплине «Этика и психология семейной жизни», поднимал вопрос о трудностях воспитания «настоящей женщины» и «настоящего мужчины». Оказалось, что зачастую в этом виноваты сами педагоги: в советской школе учителя любили мальчиков, ведущих себя как девочки, и девочек, ведущих себя как мальчики. Старостами назначались бойкие девицы-заводилы с задатками начальников, а тихие и миролюбивые мальчики-отличники в очках становились предметом издевательств со стороны сверстников.

Ситуация изменилась, и в современной студенческой среде все более явно артикулируются гендерно окрашенные требования к работе и личности преподавателя. Проведенный мною весной 2003 г. опрос студентов 1 курса (17–18 лет) одного из петербургских вузов показывает, что на вопрос «Как Вам кажется, в вузе преподаватели к студентам и студенткам относятся одинаково?» только 44 % ответили утвердительно. Следовательно, проблема гендерных стереотипов и гендерного разрыва осознается самими учащимися и подчас формулируется предельно точно: от наболевшего «Нет; пример: культуролог не любит парней» до философского «Нет, так как всегда есть разница». При этом на вопрос «Должен ли преподаватель быть “среднего пола”?» отрицательный ответ дали 54 % отвечающих, положительный — 33 %. Интересно отметить наличие таких реплик, как «Нет, потому что лучшие преподы — это мужчины» или «Нет, преподавать должны мужчины, т. к. они объясняют лучше», а также «Да, неприятно, когда очень сильно обращают внимание преподаватели мужского пола» и «Да, чтобы не было соблазна. Особенно мужчины. Чтобы не было ущемления чьих-то прав». Так как ни в одном вопросе анкеты не было упоминания о поле или гендере преподавателя, то показательным становится тот факт, что упоминания о женщинах-педагогах встречаются только у 4 % анкетированных, в то время как о мужчинах-педагогах — в 17 %. Иными словами, гендерные проблемы высшей школы не в последнюю очередь связаны с образом преподавателя-мужчины, выступающего то в роли сексиста, то в роли идеального труженика. Особо хочется отметить один ответ, который напрямую эксплицирует наличие (пусть и полусознанных) связей в сознании студентов между гендерной стратификацией общества и политической системой: «Да. У нас должна быть демократия».

На наш взгляд, результаты опроса наглядно демонстрируют тот факт, что гендерная асимметрия в преподавательской среде отечественной высшей школы не только существует, но и осознается студентами как злободневная проблема. Если оставить вне обсуждения такие генетически отягощенные факторы, как общая феминизация высшей школы или увеличение демографических диспропорций, то получается, что стратегии выхода из сложившейся кризисной ситуации определяются самими педагогами. Возможными представляются два решения:



сохранение гендерно нейтрального поведения преподавателя (усугубление прежней установки на «бесполость» человека, несущего знания) или развитие гендерной чувствительности, сопровождаемое умением правильно использовать гендерные нормы, стереотипы и ожидания.

С феминизацией высшего образования России, впрочем, как и ряда западных стран, связана еще одна гендерная проблема. По-видимому, не последнюю роль в сложившейся ситуации сыграло феминистское движение, сместившее акцент на положение девочек и девушек в средней и высшей школе, но забывшее об остальных учащихся. Социологические и психолингвистические опросы показывают, что в сознании современной молодежи русский мужчина — «толстый, большой, сила есть — ума не надо, алкоголик, инженер» (отражающий общее представление ответ одной из анкетированных). При этом в ответах студентов образ русского мужчины выглядит столь же мало-приглядным, что и в глазах студенток. Поэтому одной из задач педагога становится также формирование положительного образа не только работника высшей школы, но и представителя того или иного гендера: преподаватель-мужчина может стать той ролевой моделью, в которой так нуждаются сейчас подростки мужского пола.

Собственно же гендерно нейтральное речевое поведение педагога требует осознания некоторых лингвистических фактов и соблюдения ряда условий, часть из которых детерминирована самой природой русского языка, а часть представляет собой стереотипы речевого поведения в коммуникативной ситуации «преподаватель — студент». Остановимся (с необходимыми комментариями) на некоторых из них.

Так, если высказывание содержит примеры проявления андроцентричности русского языка, то следует обратить на этот факт внимание студентов и попытаться привести симметричную конструкцию, демонстрирующую возможность выбора. Необходимо признать, что русский язык относится к разряду гендерно асимметричных: языковая картина мира, представленная в нем, отражает прежде всего мужскую точку зрения. В повседневной речевой практике наиболее часто приходится сталкиваться с двумя проявлениями лингвистической гендерной асимметрии. Во-первых, отсутствие аналогов женского рода для номинации профессий и специальностей (клас-

сические «депутат» или «врач» при различного рода запретах на \**депутатка* или \**врачиха*). Так, всегда ли преподаватель, использующий в собирательном значении слово «студенты», вспоминает о том, что есть еще и «студентки», которых подчас гораздо больше в аудитории? Во-вторых, фразеологическая система русского языка также пронизана мужским мировидением<sup>7</sup>, что, например, представлено в традиционном речении «курица не птица, солдат не генерал...». И этот факт нельзя не учитывать. Насколько допустимы в группах, подавляющее большинство которых составляют женщины, такие фразеологизмы и клише, как «все люди — братья», «мотайте на ус», «синий чулок» или «менять женщин как перчатки»?

Одним из возможных подсознательных проявлений гендерных стереотипов может стать форма обращения преподавателя к аудитории или к отдельному студенту/студентке. Результаты собственной практики и проведенных в разное время опросов подтверждают, что большинство студентов вне зависимости от их пола предпочитают обращение на «Вы» и по имени. Лучший способ сохранить гендерную толерантность при общении с аудиторией — строить обращение ко всем учащимся по одинаковой модели. Что же касается апелляции к аудитории в целом, следует признать, что современный русский речевой этикет еще не выработал оптимальной формы для этого, и потому в каждой конкретной коммуникативной ситуации приходится лавировать между «Господа студенты!» и «Барышни!».

Одним из наиболее характерных проявлений вербального аспекта гендерной толерантности следует признать отсутствие всякого рода попыток солидаризироваться с представителями своего гендера (типа «между нами, девушками» или «разговоры настоящих мужиков»). Естественно, недопустимы и «беседы по душам» и разного рода «интимничания» с представителями противоположного пола, которые сейчас все чаще и не без оснований рассматриваются учащимися как проявления сексизма.

Особого внимания требует и паралингвистическая составляющая вербального поведения. Представляется, что чрезмерно акцентуированное проявление женственности со стороны преподавательницы в студенческой аудитории так же недопу-

стимо, как проявление мужского эго со стороны преподавателя-мужчины. Поэтому не рекомендуется использовать в речи такие ярко гендерно окрашенные проявления, как специфические модуляции голоса или характерные только для определенного гендера жесты (например, мужские почесывание в затылке и удар кулаком по столу, женские топание ногой и игру с туфелькой, а также расслабленные кисти рук у гомосексуалистов) и позы (широко расставленные ноги у сидящих мужчин или налегание корпусом на стол у женщин).

Очень аккуратного отношения к себе требуют шутки и экивоки в адрес представителей других гендеров. «Остроты в адрес другого пола могут укрепить чувства идентичности гендерной группы и солидарности с остальными ее членами. Однако они могут привести к преувеличенному восприятию различий между гендерами и породить конфликты между их представителями»<sup>8</sup>.

В качестве дальнейшей темы для размышлений можно предложить вопросник, разработанный Е. Ярской-Смирновой с целью выявления гендерных стереотипов поведения преподавателя<sup>9</sup>.

1. Осознаете ли Вы, что у Вас могут быть гендерные и расовые предрассудки в отношении успеваемости студентов?

2. Как Вы реагируете на особенности языка/речи (акцент, диалект), которые отличаются от стандарта или от Вашего собственного произношения? Не принижаете ли Вы интеллектуальные способности и информацию говорящего?

3. Сколько женщин по сравнению с мужчинами, сколько представителей разных этнических групп Вы вызываете для ответа на вопрос? Кого из студентов Вы зовете по имени? Почему?

4. Какие из разных категорий студентов участвуют в занятиях наиболее часто, задавая вопросы или делая комментарии? Не является ли это диспропорциональным, и не приходится ли Вам специально поощрять других студентов на выступления?

5. Перебивают ли выступающего? Если да, то кто? Если одна группа студентов доминирует в интеракции, что Вы делаете по этому поводу?

6. Позитивны ли Ваши вербальные реакции на студентов? Бывают ли реакции презрительные? Поощрительные? Одина-

ковы ли они в отношении всех студентов? Если нет, то по какой причине?

7. Нет ли у Вас тенденции обращаться к одной части аудитории чаще, чем к другой? Устанавливаете ли Вы контакт глазами с одними студентами больше, чем с другими? Какие жесты, позы, выражения лица Вы используете в обращении к мужчинам в отличие от обращений к женщинам? К людям разной расы/этничности?

Итак, деятельность современного преподавателя, осознающего необходимость гендерной составляющей в образовании, находится под влиянием двух противоположных тенденций. С одной стороны, он не придает слишком большого значения гендеру, осознавая, что это лишь одна из сфер, наряду с этнической, профессиональной, политической, существования человека. С другой стороны, он понимает, что в современном быстромеменяющемся мире трудность работы гендерно чуткого преподавателя заключается и в том, что говорить о гендере и быть свободным от гендера нельзя.

#### ЭКСПЛИКАЦИЯ ЯЗЫКОВЫХ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ

Другая важная задача гендерно ориентированного преподавателя — борьба с «гендерной слепотой». Пожалуй, каждому, кто занимается гендером и несет эти знания в студенческую среду, знаком тот момент, когда после выявления на глазах у аудитории нескольких гендерных стереотипов учащиеся самостоятельно начинают обращать внимание на асимметрии и условности окружающей действительности.

(Из собственной практики. На занятии по культуре речи одна из студенток спросила: «Почему, объясняя нам стилистическую дифференциацию разных способов образования степеней сравнения прилагательных, Вы используете прилагательное «красивый» только в форме мужского рода? Ведь гораздо логичнее рассказывать о «красивой девушке», нежели о «красивом пейзаже, стуле и т. д.». Пришлось эксплицировать существование гендерных стереотипов и в науке: в русистике, вслед за древнегреческими и латинскими грамматиками, традиционно начальной формой прилагательного считается форма мужского рода. Кстати, взять в качестве примера слово «красивый» предложила сама аудитория.)

И если исходить из положения о том, что гендер связан с

идеей социального моделирования или конструирования пола (в отличие от биологического пола, детерминированного генетически), то что иное, как не языковые практики, наиболее доходчиво позволяет продемонстрировать пути и многочисленные способы формирования данных стереотипов и моделей поведения.

Для того чтобы показать различные виды лингвистически представленных гендерных стереотипов и асимметрий, имеет смысл обратиться к концепции академика Ю. Н. Караулова, предполагающей трехуровневую модель языковой личности<sup>10</sup>:

- ассоциативно-вербальная сеть (совокупность слов, словосочетаний и моделей высказываний, определяющая лексическую и грамматическую правильность речи);
- тезаурус (языковые знания о мире, закрепленные в идиомах, поговорках, прецедентных текстах и фреймах типовых национально-культурных ситуаций);
- прагматикон (мотивы, интересы, оценки, речевые тактики и стратегии личности).

Данные многочисленных ассоциативных экспериментов подтверждают наличие гендерных различий уже на уровне хранения слов в языковом сознании человека. Несмотря на то, что предметом изучения современной лингвистики прежде всего является усредненный носитель языка и усредненная модель ассоциативно-вербальной сети, исследования Е. И. Горошко убедительно демонстрируют, что само устройство языка в сознании женщин, мужчин, геев и лесбиянок различно<sup>11</sup>. Следовательно, языковая картина мира представителей разных гендеров различна, а значит, на основе этих несовпадений формируются различные понятийные конструкции и различные речевые практики.

Одним из самых сильных закрепленных и формируемых в языке гендерных стереотипов становятся сами номинации: «противоположный пол», «сильный пол», «слабый пол», «второй пол», «третий пол», «сексуальное меньшинство», «нетрадиционная ориентация» и т. д. Так подспудно и неосознанно, посредством языка, навязывается личности идея о существовании неких противоположностей, непримиримых расхождений и субординации между гендерами. Данные языковые стереотипы усугубляются информационным давлением, формируя самый главный гендерный миф — «Гендерные различия ог-

ромны!». Этот миф в той или иной мере пронизывает языковую личность на всех уровнях, начиная от выбора слов и заканчивая темами повседневного общения.

Однако здесь большое значение имеют уже причины экзогенного характера. Во-первых, общество постоянно обращает наше внимание на гендерную проблематику, а СМИ ежедневно рассказывают о том, как мужчины и женщины не похожи друг на друга, как много различий между гомосексуалистами и «людьми традиционной ориентации», как трудно обычным людям понять транссексуалов и так далее. Подобного рода колоссальный объем информации сначала формирует моду на коммуникативные темы, а затем вследствие раздражения вызывает агрессию, выливающуюся в сексизм, гомофобию, харассмент и прочие проявления. По-видимому, это похоже на конструирование этнических стереотипов и схем ксенофобии (ср. «Скинхеды — это дети блокадников»). Во-вторых, развитию гендерных схем способствует подчеркивание обществом гендерных особенностей и акцентуаций. Такое когнитивное разделение влияет на специфику переработки информации (то есть изменение тезауруса языковой личности) и появление гендерных ожиданий (формирование определенных потребностей, фиксируемых в прагматиконе). В этом смысле особенно показательна реклама, гендерный анализ текстов которой уже неоднократно проводился на материале различных языков.

Гендерные различия на тезаурусном уровне можно эксплицировать через особенности языковой картины мира представителей разных гендеров. Известен тот факт, что среди мужчин-гомосексуалистов принят определенный тип речевого поведения, известный под названием «хабальство», который маркируется особым родом юмора, манерностью и использованием разнообразных номинаций геев в грамматическом женском роде. То есть в тезаурусе гомосексуалистов существуют некие концепты, идиомы и шутки, которые не могут быть поняты носителями других гендеров в силу различных обстоятельств. С этим же связана возможность использования по отношению друг к другу слов типа «педик», которые от негомосексуалистов будут восприниматься как грубое оскорбление. (Ср.: афроамериканцы могут называть «своего» «nigger».)

Другой гендерный стереотип, существующий на когнитивном (тезаурусном) уровне, представлен в русской фразеоло-

гии (о чем уже говорилось выше). Однако андроцентричность языкового мышления, доминирование мужского над женским можно проиллюстрировать студентам и на других клише, например, оформлении анкет, в которых первое (верхнее, левое) поле занимает «М», второе (нижнее, правое) — «Ж».

С прагматиконом языковой личности связана и идея гендерной толерантности. Для моей преподавательской деятельности важна мысль о том, что интеллигентность человека проявляется прежде всего в терпимости к любой точке зрения, к любому проявлению инакомыслия (правда, здоровое критическое начало должно противостоять изменениям в языке как трансляторе культуры). Следовательно, все типы гендерно ориентированного и проявленного речевого поведения не должны вызывать какой-либо агрессии.

Гендерные отношения не только отражаются и используются в языке в виде кодов, но и обуславливают тематику и характер речевых актов. Преподавателю необходимо уметь демонстрировать навыки ведения бесед с представителями разных гендеров на «их» языке. (Кстати, один из самых распространенных вопросов, возникающих в гендерно гомогенных аудиториях на первых занятиях по культуре речи, — «А Вы нас научите разговаривать с девчонками так, чтобы им нравиться?».) Так воплощаются идеи «заинтересованной» педагогики, создающие реальную мотивацию к обучению.

Другим способом гендерного образования становятся коммуникативные тренинги, в которых предоставляется возможность сыграть роль собеседника другого пола. Надо отметить, что при всей внешней лабильности современных студентов они в большинстве своем очень смутно представляют и слабо имитируют вербальное поведение человека другого пола, хотя, безусловно, определенного характера стереотипы существуют и проявляются в данных упражнениях. Аналитическая часть тренинга и направлена на выработку умений представить себя на месте человека другого мировоззрения, другого гендера.

Подытоживая, можно сформулировать несколько принципов речевого поведения стремящегося быть гендерно толерантным преподавателя высшей школы.

1. Эксплицировать гендерные различия и стереотипы поведения, существующие как в языковой, так и в социальной дей-

ствительности. Это, однако, не означает, что от стереотипов нужно отказаться вовсе. Гораздо важнее научить:

а) минимизировать их в собственных практиках;

б) уметь использовать их в нужных условиях (так, например, менеджеры по связям с общественностью советуют в случае особо назойливого поведения клиента мужского пола, сопровождаемого предложением подписать контракт где-нибудь в ресторане поздно вечером, ответить чем-либо в духе «Извините, но меня, к сожалению, совершенно не интересуют мужчины»);

в) осознанно воспринимать их в поведении других и уметь правильно на них реагировать.

2. Разрушать ложные представления о гендере, прежде всего следующие:

— гендерные различия огромны!

— гендер биологически детерминирован;

— гендерные роли традиционны и неизменны;

— гендерное поведение — необратимая данность;

— гендер — это всесущий и всепроникающий фактор социальной действительности;

— «Некоторые люди — гомо-, гетеро- и бисексуалы — ощущают свою сексуальность глубоко вписанной в матрицу гендерных значений и гендерных различий. Сексуальность других абсолютно иная» (Кософски).

3. Служить примером толерантности ко всем гендерам, что особенно важно в тех случаях, когда в аудитории есть представители других, миноритарных стратов. Интеллигентность человека измеряется степенью терпимости к инакомыслию.

4. Формировать знания о том, что гендер как часть социальной структуры становится неотъемлемым (хотя и не облигаторным!) компонентом речевого поведения. Более того, гендерное самоопределение индивида периодически должно подтверждаться языковыми средствами. Иными словами, человек должен уметь вербально репрезентировать себя окружающим как представитель того или иного гендера.

5. Обогащать процесс обучения субъективным опытом пережитого знания, т. к. этот метод обучения приводит к появлению того душевного подъема в аудитории, который позволяет трансформировать сознание студентов и способствует их самопознанию.



Критически усвоенное знание о гендерной стратификации общества и гендерных стереотипах вербального поведения и мышления должно проникать как в среднее, так и в высшее образование. Этого можно достичь только в том случае, если весь цикл гуманитарных дисциплин перестанет быть гендерно нейтральным, и тогда сквозь призму исторических, социологических, философских, психологических штудий проступит «человеческое, слишком человеческое» явление по имени «гендер».

<sup>1</sup> *Винокур Т. Г.* Говорящий и слушающий: Варианты языкового поведения. М., 1993. С. 11.

<sup>2</sup> См., например: *Баскакова М. Е.* Гендерная симметрия и асимметрия расходов на образование // <http://www.gender.ru/russian/public/baskakova/2002/sept01/shtml>

<sup>3</sup> См., напр.: *Кософски Ив Сэджвик.* Эпистемология чулана. М., 2002.

<sup>4</sup> *Згордан О. В.* Гендерные особенности виртуального дискурса // Гендер: язык, культура, коммуникация: Тез. докл. Второй междунар. конф. МГЛУ. М., 2001. С. 53–54.

<sup>5</sup> *Штылева Л. В.* Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании // [http://ivsu.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/fram3\\_shtil.htm](http://ivsu.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/fram3_shtil.htm).

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> *Кирилина А. В.* Гендер: лингвистические аспекты. М., 1999. С. 107–123.

<sup>8</sup> *Берн Ш.* Гендерная психология. СПб.; М., 2001. С. 227.

<sup>9</sup> *Ярская-Смирнова Е.* Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // <http://envila.iatp.by/info/courses/conference99/a5.html>

<sup>10</sup> *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.

<sup>11</sup> *Goroshko O.* «Gay/lesbian» associative world (the study of gay and lesbian verbal behavior in Russian by means of the word association test) // Гендер: язык, культура, коммуникация: Докл. Первой междунар. конф. МГЛУ. Москва, 25–26 нояб. 1999 г. М., 2001. С. 125–147.

Виктория Бобылева

## ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД

Во многих вузах открываются новые факультеты и специальности, востребованные в современном мире. Например, понятие «менеджер» в контексте специализации «менеджмент организации» не просто определяет ту квалификацию, кото-

рую получает выпускник по окончании учебного заведения, но призвано, в определенной мере, характеризовать индивида, которому присваивается подобная квалификация.

Под организацией в данном случае подразумевается социальное образование со специально созданной структурой, деятельность которого подчинена определенной цели<sup>1</sup>. Поэтому возможно рассматривать вуз в качестве организации, которая ставит целью выполнение своего уставного предназначения, т. е. подготовку специалистов для разных областей деятельности, характеризуется наличием составных частей (ректорат, факультеты, кафедры), распределяет между собой функции, использует имеющиеся ресурсы и реализует систему управления на каждом из уровней субординации, обеспечивая, таким образом, целостность внутренней среды организации и ее взаимодействие со средой внешней.

Управление осуществляется на всех уровнях структуры вуза, что предполагает решение выдвигаемых администрацией целей и задач всеми факультетами и кафедрами, которые, в свою очередь, попеременно выступают то объектами, то субъектами управления, когда они осуществляют свою деятельность и когда их деятельность подвергается проверке вышестоящими органами организации.

Учащиеся вуза являются субъектами учебной деятельности. Но наряду с этим в рамках учебного процесса они оказываются также объектами управления<sup>2</sup>. Это позволяет говорить об учащемся как об объекте управления и рассматривать процесс обучения с точки зрения управленческой модели. Таким образом, вся система управления в вузе может быть примером своеобразной управленческой матрицы, в которой наблюдается тесная взаимосвязь всех элементов.

Будущие специалисты, получающие квалификацию менеджера, обучаются искусству управления как в теории, так и на практике, и выступают также в качестве субъектов и объектов управления. Менеджер организации, в данном случае менеджер высшей школы, предстает в образе перспективного управленца на любом из уровней властной вертикали высшей школы<sup>3</sup>. Следовательно, он несет огромную социальную ответственность за совершаемые действия, результаты которых оказывают значительное влияние на окружающих его людей. Поэтому

профессиональная подготовка будущего менеджера высшей школы не может и не должна ограничиваться лишь получением определенного набора знаний и навыков, необходимых для осуществления управленческой деятельности в вузе.

Отсутствие профессиограммы менеджера высшей школы не позволяет осуществить качественный анализ тех знаний, умений и ценностных принципов управленческой деятельности, которые составляют основу его компетентности. Однако существующие эмпирические данные могут стать свидетельством того, как осуществляется управление образовательным процессом в том или ином вузе.

Образование есть культурный феномен, влияющий на формирование нации, народа, личности, которые осознают себя, образуя свой особый характер, совокупность идей и чувств<sup>4</sup>. Менталитет есть национально-особенный тип мироотношения, он порождает собственные способы его хранения, передачи и воспроизводства, то есть национальные формы образования, которые несводимы к когнитивным, рационально-вербализованным обучающим программам. Поэтому суть феномена образования, в данном случае управленческого образования, не должна сводиться только к перечислению суммы необходимых специальных знаний, умений и навыков, но должна включать в себя и ценностный компонент, поскольку в период вторичной социализации в вузе происходит становление будущего менеджера-профессионала, когда получаемые знания приобретают ценностно-ориентированный смысл и, следовательно, человек познает свою внутреннюю природу, получает возможность самореализации в настоящем и будущем. В результате должны создаваться условия для принятия и осознания субъектами образовательного процесса себя, своей профессии и своего будущего. Кроме этого, поскольку профессиональная деятельность менеджера высшей школы связана именно с вузом, важную роль приобретают те традиции и повседневные практики управления, свидетелем которых становится будущий менеджер.

Однако образование сегодня, к сожалению, способствует внедрению в сознание студентов различных стереотипов, существующих и постоянно ретранслируемых в культуре и обществе и, в свою очередь, определяющих параметры как личностной, так и профессиональной самоидентификации и саморепрезентации индивидов. Одним из таких стереотипов явля-

ется традиционный «образ» управленца, который вызывает характерные ассоциации и постоянно воссоздается в теории и практике управления, несмотря на кажущиеся изменения ценностей управленческой культуры.

Важное место в системе проявляющихся в вузе стереотипов принадлежит «сформировавшимся в культуре обобщенным представлениям (убеждениям) о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины»<sup>5</sup>, то есть гендерным стереотипам, значимым для данного общества. При этом важным аспектом изучения вторичной социализации в высшей школе является рассмотрение системы профессиональной подготовки менеджеров высшей школы с позиции гендерного подхода, ранее не осуществлявшегося.

Понятие «gender» определяется как «социальный пол», то есть гендер есть социальный конструкт, затрагивающий психологические, социальные и культурные особенности жизнедеятельности человека. Социальный конструктивизм исходит из того, что гендер не равен той или иной социальной роли, а является базовой спецификацией (идентичностью). Гендерные отношения являются условием, практикой, основой стратификации сообщества и базируются на отношениях власти и подчинения<sup>6</sup>.

Вуз как организация представляет собой модель нашего общества. В нем также существуют уровневая иерархия и субординация. Менеджер высшей школы ответственен за свои действия как во внешней, так и во внутренней среде вуза, поскольку он наделяется властными полномочиями («power over») по санкционированному управлению деятельностью организации и ее персоналом. Одним из возможных способов построения отношений власти-подчинения в структуре вуза выступает гендерная стратификация на всех уровнях управления, и, следовательно, управленческая матрица может быть дополнена такой важной характеристикой, как наличие определенных гендерных ролей и обусловленных ими гендерных взаимодействий.

Работа менеджера может на первый взгляд показаться гендерно нейтральной, поскольку ориентирована на достижение цели деятельности организации. Однако гендерные стереотипы существуют и проявляются неосознанно в процессе деятельности как самого управленца, так и его подчиненных. Достижение цели зависит от многих факторов, в том числе и от

того, насколько правильно и последовательно реализуется структурированный и четко обозначенный план действий. При этом гендер оказывается одним из значимых компонентов реализации этого плана, поскольку коммуникационное доверие зависит от возможности осуществить гендерную идентификацию, то есть охарактеризовать окружающих коллег как индивидов, принадлежащих к определенному полу и саморепрезентирующих себя с позиции данного пола. При невыполнении этого условия наступает сбой коммуникации, что дезорганизует процесс достижения цели.

Управление как механизм по упорядочиванию деятельности людей реализуется в системе «человек — человек». На микроуровне это означает, что, обладая реальной властью, менеджер имеет возможность оказывать воздействие на людей, находящихся у него в подчинении, посредством своего легитимного, традиционного или харизматического господства и авторитета. Используя власть, менеджер оперирует определенной социальной структурой — организацией, состоящей в первую очередь из субъектов взаимодействия и/или объектов воздействия. При этом субъект-объектные отношения выстраиваются на всех уровнях репрезентации власти — в свою очередь, менеджер сам может стать объектом воздействия со стороны тех, кто находится на более высокой ступени властной вертикали. Таким образом осуществляется непрерывный процесс стратификации, когда в структуре организации персонал ранжируется в соответствии со своим отношением к власти.

Гендерные стереотипы имеют следствием гендерную стратификацию всего общества, основанную на иерархическом делении людей при наличии между ними определенных социальных различий. Однако в этом случае социальные различия экстраполируются на различия биологические, основанные на принадлежности человека к определенному биологическому полу. В рамках вуза это явление можно наблюдать на примере феминизации образования. Сегодня профессия преподавателя маркирована в массовом сознании как «женская», что является «естественным» следствием женской занятости внутри социума. Женщины занимают среднее и, в наибольшей степени, низшее звено властной вертикали высшей школы<sup>7</sup>. Высшее звено представляют мужчины, осуществляя процесс управления вузом. Источник регенерации гендерных стереотипов сле-

дует искать именно в подобной организации и функционировании вуза, поскольку постоянно воспроизводимые обществом стереотипы маскулинности и фемининности не позволяют подвергнуть деконструкции систему управления конкретного социального института. В случае продвижения женщины в высшее звено управления она вынуждена действовать по мужским правилам, в том числе вести борьбу за свое существование в этой структуре. Справедливо и обратное: мужчина, находящийся в среднем звене властной вертикали высшей школы, также ощущает давление со стороны как «феминных низов», так и «маскулинных верхов» управления организацией. Мужская организация высшего звена управления требует от декана или заведующего кафедрой проявления типично «маскулинного» поведения и черт характера, что оказывает давление на низшее звено властной вертикали вуза, то есть на преподавателей и, соответственно, студентов, которые становятся свидетелями и участниками подобной практики управления.

Гендерная стратификация является универсальной моделью манифестации власти, которая пронизывает все общество. Власть имеет «капиллярный» характер, дискурсивно распространяясь в виде «мини-практик» повседневной жизни<sup>8</sup>, в данном случае в системе вуза, посредством утверждения власти и доминирования через гендерные роли и отношения. Следовательно, классическое представление о власти как о структуре «властвующий — подчиненный» претерпевает изменения, поскольку она «распылена» в социальном пространстве и организует его в терминах «всеподнадзорности», дисциплинируя и формируя индивидуальное поведение, когда познающие власть (управляемые и управляющие) суть ее порождение.

Американский социолог Д. Пфеффер утверждает, что тема власти не находит должного рассмотрения в литературе по менеджменту, несмотря на то, что это понятие является фундаментальным для объяснения поведения в организациях<sup>9</sup>. При этом в качестве причин отсутствия дискурса власти он называет сложность рассмотрения этой темы в работах по социальным наукам, невозможность включения темы власти в рациональные концепты менеджмента организации, а также проблемы, возникающие при социализации менеджеров и практики менеджмента.

С практической точки зрения власть является тем феноме-

ном, посредством которого осуществляется дифференциация людей внутри системы организации, однако невозможно исчерпывающим образом описать этот феномен в терминах сложившегося тезауруса культурной традиции. Необходимо расширить традиционное понимание темы власти, что предполагает изменение типа мышления, которое происходит не сразу.

В этой связи важен вопрос о том, как манифестируется феномен власти и на чем основывается его функционирование в структуре организации. Для решения этого вопроса необходимо описать механизм порождения гендерных стереотипов. При поверхностном рассмотрении формирование представлений о фемининности и маскулинности и соотношение этих представлений с конкретным биологическим полом начинается в раннем детстве, чему способствует социальный институт семьи. Далее в этот процесс включаются система образования (детский сад, школа, вуз), СМИ, социальный институт рабочей занятости и т. д. Таким образом, общество непрерывно генерирует, поддерживает и воспроизводит гендерные стереотипы, которые являются средством сохранения баланса власти/подчинения, поскольку общество должно быть упорядочено и структурировано для того, чтобы им можно было управлять.

Профессия менеджера маркируется как мужская, что изначально подразумевает наличие маскулинной репрезентации любого индивида, занимающегося подобной деятельностью. Поскольку менеджер высшей школы работает в системе образования, можно предположить, что сформированные и постоянно проявляемые гендерные стереотипы будут влиять на управляющего и стиль его управления, а также на всех окружающих. Поэтому гендерный подход в области профессиональной подготовки будущих менеджеров предполагает рассмотрение различий поведенческой матрицы управленца, особенностей восприятия им окружающего и поиска собственной гендерной идентичности.

На основании теории социального конструирования гендера можно рассмотреть, какие знания, умения, роли, нормы и ценности, черты характера культивируются в будущем управленце посредством получаемого им образования.

При поступлении в вуз абитуриент руководствуется своими представлениями о профессии менеджера, которую он хотел бы получить. Эти представления складываются на основе

информации, которая поступает извне, поскольку своего личного понимания сути управленческой деятельности у поступающего в вуз еще нет. Так, при выборе профессии менеджера будущий студент может получить информацию, в первую очередь о преимуществах профессии, из рекламы (объявления, буклеты, брошюры), которая тиражируется в СМИ, а также от своих родственников и знакомых, имеющих управленческий опыт. Получаемая информация имеет положительную коннотацию, то есть представляет ту социальную значимость профессии, которая так необходима каждому человеку, стремящемуся к успеху в общественной жизни.

У абитуриента существует также определенная система ожиданий, складывающаяся на основе почерпнутых извне представлений. Кроме того, велико значение престижности выбираемой профессии. Система ожиданий и представлений образуют тот базис, на основе которого происходит выбор профессии. При этом из минимальных сведений о профессии менеджера складывается определенный идеальный образ представителя профессии, характеризующийся маскулинным типом поведения и саморепрезентации управленца. Инструментальная функция менеджера выражается в стремлении быть всегда первым, в желании иметь право принимать важные решения, обладать определенным уровнем власти; все это в свою очередь влияет на ожидаемое социальное положение, требования к внешнему виду, типу коммуникации с подчиненными и равными, заработную плату. Отступление от этих характеристик приравнивается к отсутствию компетентности и к неумению соответствовать имиджу настоящего лидера. Все это определяет престиж выбираемой профессии и ее популярность в настоящее время. Приходится признать, что мир менеджмента — мир мужской, и в том случае, когда в него попадает женщина, она вынуждена жить в этом мире по мужским законам.

Система представлений и ожиданий инкорпорируется в процесс обучения в вузе, существующем также по законам мужского мира. Знания, стиль обучения и преподавания, технологии и техники выработки необходимых управленческих навыков также могут быть охарактеризованы как мужские. Следовательно, студенты, получающие профессию менеджера, испытывают несомненное, пусть не всегда осознаваемое, влияние уп-



равленческой матрицы, построенной по модели мужского мира. Это влияние обнаруживает себя в трех измерениях: а) включенность студентов в управленческую матрицу вуза при нахождении на самой нижней ступени властной вертикали; б) мужская модель построения содержания знаний, умений и навыков, которые приобретают будущие менеджеры; в) само содержание образования. Студенты стремятся подражать тем преподавателям, которые являются для них идеалом менеджера, вне зависимости от того, к какому полу они принадлежат. Так происходит становление безграничной власти мужского авторитета в структуре вуза.

Следствием этой системы является подготовка «высококлассного специалиста» для работы в высшей школе, причем менеджер вуза осваивает мужской стиль управления как на уровне преподавания, то есть низшего звена властной вертикали, так и на уровне управления работой кафедры, факультета или всего вуза. Таким образом, система подготовки менеджеров высшей школы направлена на поддержание и манифестацию гендерных стереотипов, что ведет к укреплению и постоянному воспроизводству гендерной стратификации общества.

<sup>1</sup> Дафт Р. Л. Менеджмент. СПб.: Питер, 2002. С. 804.

<sup>2</sup> Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2000. С. 10.

<sup>3</sup> Демидова О. Р. Испытание властью: женщины в высшей школе // Роль женщин в развитии высшего образования в XXI веке: Тез. докл. и сообщений междунар. науч.-практ. конф. СПб., 28–29 сент. 2001 г. СПб., 2001. С. 44–45.

<sup>4</sup> Валицкая А. П. Образование в России: Стратегия выбора. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998; Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.

<sup>5</sup> Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой. М.: Информация – XXI век, 2002. С. 62.

<sup>6</sup> Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. Социология гендера // Введение в гендерные исследования: Учеб. пособие. Ч. 1 / Под ред. И. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001. С. 147–173.

<sup>7</sup> См.: Демидова О. Р. Указ. соч. С. 44.

<sup>8</sup> См. подробнее: Фуко М. Воля к истине: По ту сторону знания, власти и сексуальности. М.: Магистериум, 1996. 446 с.

<sup>9</sup> Pfeffer J. Power in Organizations. Marshfield, Mass.: Pitman Publishing, 1981. P. 1–32.

## ГЕНДЕРНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ЖУРНАЛИСТОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

В статье представлен опыт проведения модуля учебно-практических занятий «Рекламные технологии в гендерном измерении».

Важность и значение введения гендерной проблематики в подготовку журналистов и PR-специалистов связаны с возрастающим влиянием масс-медиа на социальные институты и на поведение людей. Такие продукты СМИ, как реклама, выступают сегодня своего рода идеологической рамкой, эксплуатируя трафареты, разработанные в дискурсивных практиках тех или иных политических конфигураций<sup>1</sup>. Реклама передает информацию не только о товарах, изделиях, услугах, рынках, но и об общественных, политических и других типах отношений в обществе, в частности о взаимоотношениях мужчин и женщин. Тем самым воспроизводятся и укрепляются модели поведения, которым люди сознательно или неосознанно следуют в своей повседневной жизни.

Исследования, проведенные отечественными учеными в последние годы, показали, что отношения между полами в рекламе часто оказываются стереотипизированы, идеологизированы и упрощены, по выражению И. Грошева, до уровня «ритуальных идиом». Были также отмечены негативные эффекты влияния таких репрезентаций на аудиторию, поставлен вопрос о возможном наличии неявного гендерного подтекста в, казалось бы, гендерно нейтральных текстах, и признана важность критического подхода к рассмотрению рекламной продукции СМИ<sup>2</sup>. Критический подход позволяет выявлять и артикулировать коннотации, воспроизводящие, укрепляющие и в некотором смысле конструирующие гендерный дисбаланс современного российского общества.

Актуальность гендерно-ориентированной подготовки работников СМИ и специалистов PR связана еще и с тем, что, как справедливо указывает О. Воронина<sup>3</sup>, российский закон «О рекламе» не содержит ни одной статьи, ни одного положения, на-

правленного на преодоление стереотипизации и сексуализации образов женщин и мужчин в рекламных сюжетах, поэтому гарантом соблюдения прав человека и принципов равноправия между полами здесь может выступать пока только гендерная чувствительность, социальная ответственность и определенная гражданская позиция самих рекламистов и PR-специалистов. На формирование и развитие этих профессионально важных качеств, на закрепление навыков их реализации в практической деятельности и нацелены наши занятия.

Модуль учебно-практических занятий «Рекламные технологии в гендерном измерении» рассчитан на 6 академических часов и предусматривает отработку трех уровней научения: чувствительность, анализ и планирование.

Под *гендерной чувствительностью*, вслед за И. Юкиной, мы понимаем «видение проблем неравенства, дискриминации по признаку пола и в отношении мужчин, и в отношении женщин во всех его многообразных проявлениях»<sup>4</sup>. Это предполагает ориентацию на развитие у слушателей способности осознать гендерные стереотипы, гендерные роли и дискриминирующие репрезентации в текстах рекламных сообщений. *Анализ* в ходе занятия рассматривается как процесс выявления гендерной специфики в различных социальных контекстах. И, наконец, *планирование* подразумевает учет баланса нужд граждан — мужчин и женщин — и соблюдение принципов гендерного равенства в практической деятельности, в том числе связанной с культурным производством. Мы стремимся к тому, чтобы участники/участницы осознали роль языка в поддержании дисбаланса гендерных отношений в обществе, развили гендерную чувствительность и навыки социально ответственного поведения.

Опорными задачами модуля являются следующие: проблематизация индивидуальных гендерных представлений слушателей; формирование личностной гендерной позиции слушателей посредством самостоятельной практической работы по выявлению гендерных стереотипов; обнаружение технологий конструирования гендерной асимметрии в рекламном дискурсе; демонстрация фактов сексизма в рекламной продукции; тренинг навыков создания гендерно сбалансированных рекламных текстов.

Порядок работы предполагает вводную часть, два учебных и два практических модуля и заключительную часть.

Проведение занятий не требует специальной предварительной подготовки слушателей, поскольку основные понятия (пол, гендер, дискриминация, гендерные стереотипы, сексизм) даются в ходе мультимедийных модулей и иллюстрируются примерами. Затем полученные знания закрепляются слушателями с помощью практических интерактивных упражнений. В качестве материально-технического оснащения мы предлагаем использовать большие листы ватмана и маркеры разного цвета, видеомagneтофон, мультимедийный проектор и видеозаписи рекламных сюжетов.

Рассмотрим практические аспекты проведения занятий.

Во вступлении к блоку учебно-практических занятий «Рекламные технологии в гендерном измерении» требуется акцентировать важность и значение введения гендерных знаний в подготовку журналистов и PR-специалистов, что связано с возрастающей ролью масс-медиа в современном обществе. Можно привести высказывания социологов массовой коммуникации, работы которых должны быть знакомы студентам выбранных специальностей, об усилении влияния СМИ на социальные институты и на поведение людей. И это будет основанием для перехода к мультимедийному модулю «Гендерные политики российских масс-медиа».

Здесь предполагается разграничить понятия «пол» и «гендер», дать определения терминов «стереотип», «гендерный стереотип», «сексизм», иллюстрируя их примерами из реальной жизни, фольклора и материалов современных СМИ, а также обсудить типологию женских и мужских образов, встречающихся в рекламе.

Участники, как правило, соглашались с тем, что образ женщины в рекламе представлен достаточно однообразно. Женщины показаны либо интеллектуально ограниченными домохозяйками (как часть интерьера кухни, детской), либо сексуальными объектами (в качестве приманки к какому-либо товару). По нашим наблюдениям, студентам бывает несколько сложнее осознать дискриминационную сущность использования в рекламе обнаженного женского тела и его частей. В этом случае ведущему важно раскрыть суть объективации женщины, факт ее символической «продажи» в наборе с рекламируемым товаром или услугой.

Нельзя не упомянуть и о недавно появившемся в реклам-

ных сюжетах образе современной эмансипированной женщины. Желательно предложить слушателям самостоятельно проанализировать отличительные особенности таких персонажей и вместе понять, что эти отличия являются лишь внешними и, по сути, набор ролей и социальных функций женщины, представленный в рекламе, достаточно жестко ограничен.

Можно также обратить внимание на то, что репрезентация мужского образа в рекламе обычно связана с достижениями, преодолением трудностей, экстремальным поведением, обладанием дорогостоящими и престижными вещами.

Следующий этап работы — тренинг «Языковые ресурсы гендерного конструирования». Задания тренинга позволяют обратить внимание на то, как привычные, известные с детства языковые клише (половицы, поговорки, высказывания знаменитых людей, тексты известных песен) способствуют конструированию и воспроизводству из поколения в поколение гендерной иерархии в обществе. Важно, что каждый участник может обратиться к личному опыту, критически переосмыслить собственные стереотипные представления о взаимоотношениях мужчин и женщин в социуме.

Тренинг начинается со знакомства. И хотя участники к этому времени уже, как правило, имеют некоторую информацию друг о друге, важно, чтобы каждый мог назвать свое имя, описать свои ожидания от тренинга, цели, которые хотел бы достичь в этой работе. Далее ведущий предлагает обсудить и принять правила взаимодействия в тренинге («здесь и теперь», «я-высказывания», конфиденциальность, уважение к другим и т. д.) и еще раз проговаривает понятия стереотипов и гендерных стереотипов, обозначает позитивные и негативные стороны их существования как в общественном, так и в индивидуальном сознании. После этого можно переходить непосредственно к выполнению упражнений.

В деловой игре «Конкурс сексистских определений» участникам предлагается разделиться на две команды и посоревноваться, вспоминая и анализируя сексистские определения, которые наиболее часто транслируются в стандартных системах определений и оценок людей, в СМИ, в фольклоре. Например, могут быть воспроизведены следующие фразы: «баба с воза — кобыле легче», «послушай женщину и сделай наоборот», «бей жену молотом — будет жена золотом», «женщина за рулем

как обезьяна с гранатой», «женщине легче подниматься по служебной лестнице в короткой юбке», «на свете есть две беды и на одной из них я женился», «люблю людей, особенно женщин» и другие. Участникам не всегда сразу удается объяснить, в чем именно заключается дискриминационная сущность некоторых высказываний, хотя они могут чувствовать, что в них содержится несправедливость отношения к тому или иному полу. В случае такого рода затруднений ведущий может акцентировать взаимосвязь сексистских установок с правовой системой, гендерной политикой в сфере управления и распределения обязанностей, с насилием и гендерными моделями поведения.

Все высказывания, предложенные в процессе выполнения задания, фиксируются на доске, и каждый участник получает возможность поделиться чувствами, которые он испытывает, когда слышит такие фразы, и тем, что ему хочется сказать людям, их произносящим.

Еще одно задание позволяет слушателям осознать влияние гендерных стереотипов, а именно — как гендерные стереотипы, закрепленные в названиях профессий, продуцируют гендерную стратификацию в сфере трудовой занятости. Задание состоит в том, чтобы в специально подготовленных бланках проранжировать некий список профессий по степени их значимости для общества с точки зрения участника. Предлагаемый для ранжирования список может содержать от 8 до 10 профессий, обозначенных в мужском и женском роде (секретарша-секретарь, поэт-поэтесса, актер-актриса и подобное). Затем бланки собираются, данные обрабатываются с помощью несложной компьютерной программы и представляются через мультимедиа на большом экране в виде «пирамиды профессий». Апробация данного метода показала, что состав группы оказывает определенное влияние на обобщенные результаты тестирования. Женщинам и девушкам свойственно располагать обозначения профессий в женском роде в нижней части «пирамиды», а профессий в мужском роде — ближе к вершине, признавая, таким образом, вторичность статуса женского труда, самих себя дискриминируя. Мужчины и молодые люди при этом гораздо чаще определяют профессии в мужском и женском роде как равнозначные, хотя при перечислении «мужское» название все же ставят рангом выше, чем «женское».

После рассмотрения статистического представления организуется обсуждение индивидуальных вариантов участников. Здесь ведущий может обратить внимание на тот факт, что некоторые профессии (такие как политик, программист, врач, банкир) вообще не имеют женского рода. Таким образом, даже на уровне языка фиксируется достаточно определенный круг профессий для женщины, ограничивается доступ к высокостатусным видам деятельности. Участники тренинга приходят к мнению, что представителям разного пола предназначается различный круг занятий и профессий, — что само по себе является гендерным стереотипом, бытующим в нашем обществе.

Далее предлагается групповая дискуссия, темой которой должно стать обсуждение факторов, способствующих воспроизводству и распространению гендерных стереотипов. Участниками, как правило, называются социальные институты, способствующие социализации человека: традиции, культура, религия и церковь, семейное и формальное воспитание, образование и различные образовательные учреждения, «улица», сверстники, значимые взрослые, СМИ, поп-музыка, искусство и литература. В заключение еще раз определяется особая функция СМИ в воспроизводстве и закреплении гендерных, в том числе сексистских, стереотипов, четко артикулируется, почему так важно знать о них и уметь замечать в жизни, уметь выходить за жестко закрепленные ими рамки как во взаимоотношениях с другими людьми, так и в профессиональной деятельности.

Следующий модуль — мультимедийная презентация «Сексизм рекламных дискурсов» — посвящен рассмотрению проявлений сексизма в рекламе. Ведущий демонстрирует несколько рекламных видеотекстов, фиксирует маркеры дискриминационных коннотаций и побуждает слушателей предложить 2–3 варианта возможного толкования. Во многих таких рекламных сюжетах женщина репрезентируется как сексуальный объект. Следует обратить внимание участников, что такой процесс сексуализации рекламы нельзя оправдывать коммерческими целями, игнорируя факты дискриминации. В ряде стран Западной Европы и в США приняты и уже несколько лет действуют законодательные нормы, регулирующие включение сексуальных образов женщин в рекламу, впрочем, как и использование стереотипных изображений женщин. Что касается российского закона о рекламе, то он не содержит каких бы то ни

было регулирующих положений, поэтому сотрудникам СМИ важно иметь определенную гражданскую позицию, основанную на признании принципов равноправия людей независимо от пола.

Полезным может оказаться рассказ об инициативах общественных объединений и организаций, направленных на преодоление стереотипизации и сексизма в СМИ.

После этого можно переходить к непосредственному освоению навыков анализа рекламных текстов. В качестве методики анализа используется предложенное в статье И. Грошева выделение в рекламном сообщении «первичного» и «вторичного» дискурсов и рассмотрение гендерных образов и гендерных ролей, содержащихся во вторичном дискурсе<sup>5</sup>. Использование мультимедиа позволяет участникам буквально по отдельным кадрам проследить развитие рекламного повествования, выявляя неявные детали сюжета, языковые конструкции, особенности гендерных репрезентаций, создающие контекст неравенства. Ведущий фиксирует внимание аудитории на этих явлениях, поощряет стремление участников сформулировать понимание сути увиденного.

Полученные таким образом навыки анализа рекламных текстов закрепляются в ходе работы в малых группах. Каждая группа знакомится со специально подготовленным рекламным сюжетом, в котором содержится коннотация неравенства или дискриминации, анализирует гендерные роли и образы, представленные в нем, и предлагает свой вариант развития сюжета, который отличался бы гендерной сбалансированностью. Для этой работы могут быть предложены сюжеты, где женщина предстает в невыгодном свете (интеллектуально примитивная, нарочито неприятной внешности и пр.) или где ее роль жестко ограничена функциями домашней хозяйки или сексуального объекта. Интересно, что слушатели на этом этапе работы уже могут практически сразу указать гендерный подтекст сообщения и некоторые сюжеты (например, реклама стирального порошка «Тайд» с коронной фразой главной героини про «вещь, постиратую в “Тайде”») вызывают активное неприятие.

Далее в групповом обсуждении выявляются технологии гендерных репрезентаций и стратегий, позволяющие достичь гармоничного представления образов мужчин и женщин. Так,



например, для гармонизации сюжета с порошком «Тайд» участницами одной из тренинговых групп было предложено скорректировать образ женщины, придав ей большую ухоженность и интеллигентность, а также ввести в кадр образ мужчины — мужа, который бы также участвовал в обсуждении вопросов ведения домашнего хозяйства. Еще один вариант развития сюжета предполагал перенесение всего действия из домашней обстановки в общественную прачечную, что, по мнению участниц, могло бы способствовать постепенному освобождению женщины из жестких рамок приватной сферы.

В заключение этого этапа участники знакомятся с подборкой рекламных роликов, которые, по мнению ведущего, способствуют расшатыванию традиционных гендерных стереотипов и в которых образы мужчин и женщин и гендерные взаимоотношения представлены как максимально гармоничные.

Для завершения всей работы проводится групповая рефлексия занятия, во время которой участники имеют возможность описать актуальное эмоциональное состояние, отметить, что более всего показалось полезным, какие вопросы оказались за рамками обсуждения, где они намерены использовать полученные знания и навыки. Все участники получают библиографический список по теме занятий, который прилагается к данной статье. Наш учебный курс «Рекламные технологии в гендерном измерении» позволяет слушателям не только освоить навыки анализа текстов рекламных сообщений и научиться выявлять дискриминационные практики, но и повысить общий уровень гендерной грамотности, закрепить установку на формирование социальной ответственности в том, что касается соблюдения прав человека. Это, по нашему мнению, поможет им в дальнейшем преодолевать гендерные стереотипы и гендерную цензуру, будет способствовать формированию культуры и навыков практического применения гендерного подхода в профессиональной и научной деятельности.

Гендерное просвещение может и должно становиться частью системы подготовки журналистов и PR-специалистов. Это особенно важно, поскольку принципы гендерного равенства сегодня официально признаны в качестве компонент единого ценностного пространства современной мировой цивилизации.

<sup>1</sup> См.: *Грошев И.* Рекламные технологии гендера. <http://ons.rema.ru:8100/2000/4/19.htm>

<sup>2</sup> См.: *Левинсон А.* Женщина как цель и как средство в отечественной рекламе // *Женщина и визуальные знаки* / Под ред. А. Альчук. М.: Идея-Пресс, 2000.

<sup>3</sup> См.: *Воронина О. А.* Гендерная экспертиза законодательства РФ о средствах массовой информации / МЦГИ. Проект «Гендерная экспертиза». М., 1998.

<sup>4</sup> *Юкина И.* Мужчина и женщина: кто воспитатель, а кто генерал? // *Образование и бизнес.* 2000. № 34.

<sup>5</sup> *Грошев И.* Рекламные технологии гендера.

## Библиография

*Варсопко А.* Общество имеет ту рекламу, которую заслуживает / Интервью с председателем Петербургского центра гендерных проблем О. Липовской // *На днс.* 1996. № 3.

*Воронина О. А.* Гендерная экспертиза законодательства РФ о средствах массовой информации / МЦГИ. Проект «Гендерная экспертиза». М., 1998.

*Воронина О.* Свобода слова и стереотипный образ женщины в СМИ // *Знамя.* 1999. № 2. <http://magazines.russ.ru/znamia/1999/2/voronina-pr.html>

*Гафизова Н. Б.* Роль средств массовой информации в формировании и поддержании традиционных ролей мужчин и женщин: Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. СПб.: Питер, 2003.

*Грошев И.* Образ женщины в рекламе // *Женщина. Гендер. Культура.* М., 1999.

*Грошев И.* Рекламные технологии гендера. <http://ons.rema.ru:8100/2000/4/19.htm>

*Забавдыкина Е.* Сексизм в средствах массовой информации // *Все люди сестры: Бюллетень* / ПЦГИ. СПб., 1994. <http://www.a-z.ru/women/texts/zabadyk2r.htm>

*Ильясова И.* Преодоление гендерных стереотипов // *Образование и бизнес.* 2000. № 34 (58). [http://www.owl.ru/win/infolist/2001/v38\\_01.htm](http://www.owl.ru/win/infolist/2001/v38_01.htm)

*Кирилина А. В.* Гендерные аспекты массовой коммуникации // *Гендер как интрига познания: Сб. ст.* М.: Рудомино, 2000.

*Левинсон А.* Женщина как цель и как средство в отечественной рекламе // *Женщина и визуальные знаки* / Под ред. А. Альчук. М.: Идея-Пресс, 2000.

*Лесоцкий Е.* Современная реклама: Теория и практика. Ростов н/Д.: Феникс, 2001.

*Музыкант В. Л.* Реклама: Международный опыт и российские традиции. М.: Право и закон, 1996.

*Музыкант В. Л.* Теория и практика современной рекламы: В 2 ч.: Учеб. пособие для вузов по базовому курсу «Паблик рилейшнз и реклама». М.: Евразийский регион, 1998.

*Петров А.* Сексизм крепчал. Феминистки переходят в наступление на угнетателей. <http://www.kppublish.ru/2002/10/31/seksizm.html>

Проект «Женское лидерство». <http://www.gender.by/abc.cgi?action=view&let=C>

Психология и психоанализ рекламы: личностно-ориентированный под-

ход: Учеб. пособие для ф-тов психологии, социологии, экономики и журналистики. Самара, 2001.

*Пфац-Эффингер Б.* Опыт кросс-национального анализа гендерного уклада // Социс. 2000. № 11. С. 24–35.

Реклама: внушение и манипулирование: Медико-ориентированный подход: Учеб. пособие для ф-тов психологии, социологии, экономики и журналистики. Самара, 2001.

Словарь гендерных терминов. <http://www.owl.ru/gender/312.htm>

*Тупицина И. А.* Гендерные стереотипы и жизненный путь человека // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. СПб.: Питер, 2003.

*Тупицина И. А.* Дискриминация и сексизм // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. СПб.: Питер, 2003.

*Туркина О.* Пип-шоу (идеоадаптация образа женщины в российской рекламе) // Женщина и визуальные знаки / Под ред. А. Альчук. М.: Идея-Пресс, 2000.

*Усачева Н.* Программа спецкурса «Сексизм как способ легализации дискриминации женщин». <http://giacgender.narod.ru/n6p2.htm>

*Уткин Э. А., Кочеткова А. И.* Рекламное дело: Учеб. М.: ЭКМШС, 1997.

*Федотова Л. Н.* Социология рекламы: Учеб. пособие для вузов. М.: Добросвет, 1999.

*Хоркхаймер М., Адорно Т.* Диалектика просвещения. М.; СПб., 1997.

*Шапко В. Т.* Феномен актуальной культуры // Социс. 1997. № 10.

*Штиль Н.* Вещественные доказательства сексизма. [http://www.arteria.ru/29\\_10\\_2002\\_3.htm](http://www.arteria.ru/29_10_2002_3.htm)

*Юкина И.* Мужчина и женщина: кто воспитатель, а кто генерал? // Образование и бизнес. 2000. № 34.

*Юрчак А.* По следам женского образа (символическая работа нового рекламного дискурса) // Женщина и визуальные знаки / Под ред. А. Альчук. М.: Идея-Пресс, 2000.

Анна Смирнова

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ГЕНДЕРНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНОЙ И ДОСУГОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Современное российское общество находится на сложном, противоречивом этапе развития: процессы модернизации в политической и экономической сферах привели к изменению социальных реалий, а изменение образа жизни, образцов поведения, жизненных стратегий происходит намного медленнее. Без усвоения членами общества, и в первую очередь молодым поколением, новых, демократических ценностей и норм невозможно завершение процесса трансформации, перехода к демократическому обществу с рыночной экономикой. Поэтому интерес-

но посмотреть, какие нормы и ценности транслируются различными социальными институтами и оказывают влияние на подрастающее поколение. Одним из аспектов социализации человека является понимание им гендерной системы общества и своего места в ней. Эти знания индивид получает в ходе гендерной социализации. Гендерная (или полоролевая) социализация включает два взаимосвязанных процесса: «а) освоение принятых моделей мужского и женского поведения, отношений, норм, ценностей и гендерных стереотипов; б) воздействие общества, социальной среды на индивида с целью привития ему определенных правил и стандартов поведения, социально приемлемых для мужчин и женщин»<sup>1</sup>.

Институтами гендерной социализации являются семья, школа, СМИ, государство и т. д. Благодаря комплексному влиянию социальных институтов формируются не только гендерные представления отдельных индивидов, но и гендерная система общества<sup>2</sup>. Наиболее важна, на наш взгляд, роль семьи и школы, которые влияют на первичную идентификацию индивида с нормативными гендерными ролями. Вклад семьи в гендерную социализацию ребенка исследуется очень широко<sup>3</sup>, тогда как роль школы российскими учеными только начинает анализироваться<sup>4</sup>, хотя этот институт охватывает практически все подрастающее поколение.

Формирование гендерной идентичности учащихся в школе осуществляется по нескольким направлениям:

- 1) особенности организации образовательного учреждения, гендерная стратификация профессии учителя;
- 2) различия во взаимодействии учителя с мальчиками и девочками в процессе обучения;
- 3) трансляция учебниками и другими дидактическими материалами гендерных норм.

Эти аспекты воспроизводства гендерного неравенства обозначены в трудах S. A. Basow, О. А. Ворониной, И. С. Клециной, Л. В. Поповой, М. Л. Сабунаевой, Е. Р. Ярской-Смирновой<sup>5</sup>. Ряд работ посвящен более глубокому анализу одного из аспектов гендерной социализации в школе. Так, в монографии Н. В. Осетровой «Права человека и гендерные аспекты школьного образования» рассматриваются убеждения учителей относительно гендерных ролей, которые необходимо усвоить школьницам и школьникам<sup>6</sup>; исследование Н. Ю. Ерофеевой

направлено на изучение гендерной асимметрии в управлении учебными заведениями<sup>7</sup>, а статья М. Л. Сабунаевой и Ю. Е. Гусевой посвящена анализу работы школьного психолога<sup>8</sup>. Несмотря на признаваемую всеми важность роли школьных учебников в процессе гендерной социализации, к настоящему моменту этот аспект рассматривался только новосибирской ученой Т. В. Барчуновой<sup>9</sup>. Поэтому в рамках данной работы мы остановимся именно на анализе учебников и рабочих тетрадей. Это материалы, к которым учащиеся обращаются постоянно, поэтому стереотипные образы женственности и мужественности, которые в них транслируются, закрепляются в сознании подрастающего поколения.

Гендерные нормы передаются школьникам не только посредством учебной, но и посредством досуговой литературы<sup>10</sup>. Этот канал социализации практически не изучался. Нам известно два источника, посвященных данной проблеме: «Gender Issues in Children's Literature»<sup>11</sup> и статья Н. Л. Пушкаревой «Сексизм в литературе для детей и пути его преодоления»<sup>12</sup>. В данной статье мы решили проанализировать особый вид досуговой литературы — энциклопедии для мальчиков и девочек<sup>13</sup>.

Цель нашего исследования — провести гендерную экспертизу учебников для общеобразовательной школы и энциклопедий для мальчиков и девочек. Н. А. Шведова так определяет суть и назначение гендерного анализа различных источников: «сбор качественной информации; понимание гендерных тенденций в экономике и обществе; использование этих знаний для выявления потенциальных проблем и поиска решений в ежедневной работе»<sup>14</sup>. Таким образом, наше исследование направлено на выявление в учебниках «скрытых угроз» развитию личности мальчиков и девочек, так как способности учащихся могут подавляться при усвоении транслируемых учебниками гендерных стереотипов.

Гендерные стереотипы, обозначенные в научной литературе, можно разделить на три группы:

1) стереотипы маскулинных и фемининных качеств и свойств личности (например, в образе женщины подчеркивается эмоциональность, зависимость, а в мужском стереотипе акцент делается на логичности, активности, самостоятельности);

2) стереотипы, касающиеся закрепления семейных и про-

фессиональных ролей в соответствии с полом (профессиональная сфера маркируется как мужская, а семейная — как женская);

3) стереотипы, связанные с различиями в содержании труда (женщинам уготована исполнительская, обслуживающая работа, деятельность мужчин — творческая, созидательная, руководящая)<sup>15</sup>.

Соответственно эти три направления стереотипизации положены в основу отбора индикаторов при контент-анализе учебников и досуговой литературы.

В ходе социологического исследования по методу «типичного представителя» отобрана одна из средних школ г. Иваново и проанализирован комплект учебников, который используется в данной школе. Мы изучали только учебники для 1–9 классов, так как согласно ФЗ РФ «Об образовании» обязательным является основное общее образование; следовательно, этап гендерной социализации в начальном и среднем звене проходят все дети, а после 9 класса модели усвоения гендерных норм могут быть различными. Кроме того, мы проанализировали около тридцати энциклопедий для девочек и мальчиков: это та литература, которая имеется в фондах Ивановской областной библиотеки для детей и юношества и на прилавках магазинов.

Поставленные в ходе контент-анализа задачи можно структурировать по следующим ключевым блокам:

1) определить частоту обращения к гендерным стереотипам в досуговой литературе и в учебниках (в зависимости от класса и образовательной области);

2) выявить социальные роли, которые выполняют мужчины и женщины на страницах учебников и книг для мальчиков и для девочек;

3) обозначить профессии, которые фигурируют в анализируемой литературе как женские и мужские;

4) изучить распределение семейных обязанностей, предлагаемое в учебной и досуговой литературе;

5) выяснить, какие фемининные / маскулинные качества закрепляются в сознании учащихся;

6) определить области досуга, которые в учебниках и досуговой литературе предлагаются для мальчиков и девочек.

Исследование проводилось в три этапа:

- пилотажное исследование (контент-анализ учебников для начальной школы по русскому языку и математике)<sup>16</sup>;
- гендерная экспертиза комплекта учебников для 1–9 классов по всем предметам<sup>17</sup>;
- качественный контент-анализ энциклопедий для девочек и мальчиков.

Исследование учебников для начальной школы<sup>18</sup> выявило, что они транслируют обширную гендерную информацию. В этой учебной литературе часто используются рисунки, что учитывает особенности восприятия младших школьников. Анализ источников показал, что частота апелляций к гендерным характеристикам различна по предметам: если в «Математике» такое обращение имеет место в 16,3 % упражнений, в «Русском языке» — в 25,3 %, то в «Литературе» и в учебниках по предмету «Мы и окружающий мир» эта доля составляет около 50 % (50,1 % и 53,2 % соответственно).

В различных учебниках разброс обращений к мужским и женским образам достаточно велик: если в «Математике» мужские образы встречаются в 1,9 раза чаще, чем женские, то в учебниках «Мы и окружающий мир» — в 12,3 раза<sup>19</sup>. Таким образом, уже через структуру упражнений (параграфов) воспроизводится андроцентризм, мужчинам отводится большее «жизненное пространство», что свидетельствует об определенной гендерной асимметрии в содержании учебников.

В ходе контент-анализа идентификация образа как женского осуществлялась с учетом комплекса характеристик: это обращение к семейным ролям, одежда у девочки, имя, длинные волосы (коса) и бант. Следует обозначить специфические маркеры: в учебнике литературы — имена сказочных героинь, а в учебнике по предмету «Мы и окружающий мир» — женская одежда.

Мужчины определялись в основном по схожим признакам: грамматический род, имя, мужская одежда, обращение к семейным ролям<sup>20</sup>.

Примечательно, что обращение к женским семейным ролям встречается в учебниках в среднем в 1,5 раза чаще, чем к мужским. Наибольший разрыв — в «Русском языке» и в «Мы и окружающий мир» (в 3 раза); наименьший — в «Математике» (в 1,1 раза)<sup>21</sup>. Следовательно, посредством учебником в сознании детей за женщиной в большей степени закрепляется се-

мейная сфера, дом. Мужчинам, напротив, отводятся роли вне дома, обычно в профессиональной сфере.

Частота обращений к мужским профессиям в среднем по предметам в 6 раз превышает упоминание женских (соотношение 252:41), причем спектр «мужских» профессий намного богаче (от солдата до колхозника, от рабочего до художника). Рассматривая гендерную окраску профессий, мы выяснили, что 92 % профессий физического труда и 80 % — интеллектуального представлены в учебниках как мужские. В учебниках математики и русского языка среди мужских профессий преобладают те, которые связаны с физическим трудом (70 %), что вполне совпадает с традиционным представлением о силе как атрибуте мужчины. В учебниках по двум другим предметам доля профессий физического труда практически равна доле интеллектуального. Такое смещение достигается за счет использования в этих учебниках имен различных ученых и деятелей культуры.

Анализ «мужских» профессий по отраслям ставит все «на свои места». Во всех учебниках чаще всего встречаются те, которые связаны с армией и милицией, сельским хозяйством, транспортом. Приведенные отрасли вполне вписываются в традиционный мужской образ, наделенный активностью, силой, рациональностью, организованностью.

Самая большая доля «женских» профессий, с которыми младшие школьники могут познакомиться через материалы учебника, напротив, приходится на сферу услуг: минимум — 60 % («Русский язык»), максимум — все 100 % («Мы и окружающий мир»). Результаты контент-анализа показали большую представленность женских образов в сюжетах, связанных с образованием: в среднем 80 % против 20 % у мужчин. Это единственная сфера, где за женщинами закреплено лидерство. Наряду с реально существующей феминизацией учительской профессии эти образы конструируют в сознании детей гендерный стереотип.

«Женские» профессии редко упоминаются на страницах учебников, причем большинство из них являются низкостатусными и низкооплачиваемыми (помимо уже указанной профессии учительницы, это образы машинистки, портнихи, врача-женщины)<sup>22</sup>. Вытеснение женщины из профессиональной сферы, наряду с подчеркиванием ее семейных ролей, отражает огра-



ничество сферы ее деятельности домом, семьей. В патриархальном общественном сознании<sup>23</sup> приватная сфера всегда занимает вторичное, подчиненное положение. На прочность стереотипа о зависимости женщин указывали, например, Е. Маккоби и К. Джеклин. Вместе с тем они подчеркивали, что эта черта в раннем детстве характерна для детей обоего пола, но закрепляется она главным образом в поведении девочек и становится устойчивой чертой личности, так как поддерживается социальными ожиданиями окружающих людей<sup>24</sup>.

Соотношение работы и увлечений в жизни мужчин и женщин, представленное в содержании учебников для начальных классов, также отражает гендерные стереотипы: мужчины заняты работой в 57 % упоминаний, досугом — в 43 %; у женщин аналогичное соотношение — 40 % : 60 %. За этими цифрами стоят качества, которые традиционно приписываются представителям гендерных общностей: инструментальность, рациональность, организованность — удел мужчин, эмоциональность — женщин. В то же время Дж. Каган и Х. Мосс в своем исследовании пришли к выводу, что стереотипные женские и мужские черты (зависимость, эмоциональность, агрессивность и т. д.) проявляются и у мальчиков, и у девочек. Но под влиянием воспитания стереотипные женские черты закрепляются в основном только у взрослых женщин, а стереотипные мужские черты переходят в черты личности главным образом у мужчин<sup>25</sup>. Это происходит потому, что дети используют в своем поведении одни черты и игнорируют другие, основываясь на ожиданиях общества. Полученные данные иллюстрируют механизм закрепления соответствующих качеств за определенным полом.

В ходе исследования был обозначен и рассмотрен индикатор «хобби», который также является значимой социокультурной характеристикой. При анализе учебников выявлено, что занятия, увлечения, которые маркируются как «мужские» и «женские», очень различаются. Досуг, связанный с активной деятельностью вне дома, чаще присущ мужчинам: это и путешествия, и футбол, и хоккей, и рыбалка<sup>26</sup> с охотой и т. д. Еще одно увлечение, предлагаемое мальчикам, связано с так называемыми «военными игрушками». Очень точно механизм давления на ребенка, контроля за усвоением им норм показан в одном из упражнений по русскому языку для второго класса,

в котором солдатики, танки, пистолеты и другие подобные игрушки представлены как идеальный подарок для мальчика, а то, что именинник их ломает, вызывает всеобщее возмущение<sup>27</sup>. Примечательно, что в задачах, связанных с какими-либо перемещениями «из пункта А в пункт Б», практически всегда используются мужские образы. Мужским досугом являются также шахматы и увлечения, связанные с техникой. Напротив, всегда определяются как женские такие занятия, как игра в куклы и с мягкими игрушками, шитье. Отдых, связанный с искусством и природой, характеризуется как приемлемый и для тех, и для других. Таким образом, школьные учебники для начальных классов, разделяя сферы досуга детей разного пола, воспроизводят традиционное деление социальных сфер: публичная сфера, расположенная вне дома, — для мужчин, домашние занятия — для женщин.

Созданные в учебниках образы матери и отца также способствуют закреплению за женщиной приватной сферы. Как рисунки, так и текстовые упражнения подчеркивают, что мама покупает продукты, кормит детей, моет и одевает их, гуляет с ними, занимается шитьем. Указанные занятия вполне соотносятся с такими традиционными чертами, как забота, эмоциональность, ласка, которые приписываются женщине. Главным делом отца является работа, а семейные обязанности ограничиваются покупкой продуктов.

Разделение сфер жизнедеятельности закрепляется нормами поведения, образцы которых также встречаются в учебниках. Среди норм, регулирующих поведение внутри дома, связанных с домом, 67,5 % относятся к женщинам и только 22,5 % — к мужчинам. Нетрудно догадаться, что в качестве «женских» занятий называется обязательное приготовление еды, уборка и стирка и т. д. — в общем, ведение домашнего хозяйства. Мужское участие в домашних делах сводится в учебниках к обеспечению водой, продуктами (то есть к переносу тяжестей). Следовательно, учебный материал транслирует сложившиеся в обществе стереотипы распределения семейных обязанностей.

Для норм, действующих вне дома, характерна обратная тенденция: только 15 % из них относятся к женщинам, 45,5 % — к мужчинам, а 39,5 % — к обеим категориям. При изучении структуры выявленных в учебниках норм эта тенденция про-

слеживается еще более ярко: 59 % «женских» норм касаются дома и 11 % — поведения вне дома (у мужчин — 13 % и 21 % соответственно).

Полученные данные свидетельствуют о том, что в учебной литературе для начального звена происходит воспроизводство патриархальных стереотипов, которые закрепляются в сознании школьников.

Личные характеристики женщин и мужчин, предлагаемые в этих учебниках, также отличаются. Так, женский образ наделяется следующими чертами: красота, ум, забота о других, болтливость и плаксивость. Мальчику, напротив, предписывается не плакать. Его качества — это сила, смелость, трудолюбие, честность и любовь к Родине<sup>28</sup>. В комплексе упражнений присутствует проявление озорства со стороны мальчишек: допускается, что они могут разбить окно снежком, дернуть за косичку девочку, подражаться. В учебниках это расценивается не как полностью одобряемое, но как допустимое. Таким образом, в учебниках для начальной школы довольно точно передаются традиционные фемининные и маскулинные черты.

Итак, контент-анализ учебников начальной школы показал, что в них содержатся гендерные стереотипы, основанные на принятых в обществе представлениях о маскулинном и фемининном и их иерархии. Эти гендерные стереотипы отличаются сексизмом в отношении женщин. Они транслируют патриархальные представления о роли мужчин и женщин в жизни общества, закрепляющие за мужчинами сферу общественной жизни (работа, политика, бизнес и т. д.), а за женщинами — приватной (дом, семья, дети).

На втором этапе исследования использовались комплект учебников для среднего звена и та же методика, что и для учебной литературы начальной школы. Но поскольку в данной группе источников частота обращения к гендерным стереотипам сильно варьируется, была проведена классификация литературы. Мы выявили четыре группы учебников по частоте использования гендерных характеристик и содержанию передаваемой стереотипной информации. Рассмотрим их по мере увеличения их воздействия на воспроизводство гендерных стереотипов.

В первую группу учебников входят «Геометрия»<sup>29</sup> и «Черчение»<sup>30</sup>, а также предметы естественнонаучного цикла: «Хи-

мия»<sup>31</sup>, «Физика»<sup>32</sup>, «Биология»<sup>33</sup>. В каждом из них едва набирается по два десятка обращений к гендерным характеристикам. Имеющиеся образы могут лишь косвенно указывать на гендерную роль: например, «мамино обручальное кольцо»<sup>34</sup> и репродукция статуи В. И. Мухиной «Рабочий и колхозница»<sup>35</sup>.

Единственный образ, непосредственно указывающий на женский пол, — образ девочки, которая рассказывает о технике безопасности. Это соотносится с традиционным представлением о том, что женщины всегда соблюдают правила.

Большая группа апелляций касается упоминаний об ученых-мужчинах в той или иной области: например, в учебнике химии для 8 класса целая глава демонстрирует «шеренгу великих химиков»<sup>36</sup>. При этом в учебниках по математическим наукам отсутствует имя российской ученой С. В. Ковалевской, а в учебниках химии нет даже упоминания о М. Склодовской-Кюри, дважды лауреате Нобелевской премии.

Помимо указанных образов исследователя, ученого на страницах учебников этой группы можно найти образы строителя и сыщика. Более разнообразны предлагаемые в задачах модели проведения мальчиками досуга, но их можно объединить под рубрикой «спорт»: это образы туриста, парашютиста, футболиста и т. п.

Таким образом, в учебниках первой группы практически полностью отсутствуют гендерные характеристики, а немногочисленные гендерные образы транслируют традиционные стереотипы.

Вторая группа учебников состоит из учебников литературы, истории и географии. Уровень использования гендерных стереотипов здесь достаточно высок. Тексты характеризуются не только частотой упоминания гендерных образов, но и их активной ролью в процессе воспроизводства гендерных стереотипов. Стереотипные представления о социополовых ролях, основанные на биодетерминистском подходе, представлены в этих учебниках как естественные, неотъемлемые компоненты социокультурной среды. При этом в учебниках литературы и истории они показаны как характерные для всех исторических периодов и стран, а в учебниках географии сделан акцент на пространственной распространенности.

Особенностью учебников истории<sup>37</sup> является реконструкция в них представлений патриархального общества. Немногочис-

ленные образы женщин подчеркивают их принадлежность к приватной сфере. Это модели поведения хозяйки, заботящейся о детях, занимающейся шитьем, хотя в случае необходимости и выходящей на работу<sup>38</sup>. Однако приватная сфера почти не упоминается в учебниках истории, поэтому женщины остаются практически невидимыми, а сфера их деятельности — незначимой.

В этих учебниках преобладает рассмотрение публичной сферы. Анализ их текстов позволяет обозначить профессиональную сферу как стереотипно мужскую<sup>39</sup>: из 407 упоминаний о профессиональных ролях почти 94 % — мужские. Перечень используемых занятий довольно широк: крестьяне и рабочие, дипломаты и купцы, священнослужители и деятели культуры и т. д. В целом из всех профессий 51 % относятся к занятиям, связанным с физическим трудом, а 49 % — с умственным. Определим лишь некоторые особенности использования этих образов, обусловленные более подробным рассмотрением в учебниках политической истории. Во-первых, практически во всех параграфах присутствуют образы людей, занимающихся государственными делами: князей, царей, императоров, генеральных секретарей ЦК и т. п. Подавляющее большинство из них — мужчины<sup>40</sup>. Естественно, что в сознании школьников закрепляется восприятие политической сферы как мужской.

Вторым важным занятием мужчин является война (упоминается в 58 % параграфов учебников): страницы учебников буквально пестрят описаниями подвигов военачальников и простых солдат. Поэтому армия — это еще одна сфера, которая маркируется как мужская. Она превозносит такие маскулинные качества, как сила, отвага, агрессивность.

На страницах учебников мужчины занимают также строительством, что подчеркивает их креативные способности. В этой области перечень мужских профессий очень широк: каменотесы и кузнецы, столяры и плотники. К «мужской» сфере отнесены и финансы. Так, банкиры и купцы — это только мужчины и встречаются в 19 % параграфов.

Приписываемые мужчинам роли, связанные с экономическим благосостоянием (равно как и с политической), имеют высокий статус. Таким образом, в сознании школьников и школьниц за мужчиной закрепляется более выгодная позиция во властной стратификационной системе.

Важными профессиональными областями признаны в учебниках наука и культура. В целом деятели науки и культуры упоминаются в 23 % параграфов. Практически все ученые и деятели культуры — мужчины. Так, в анализируемых учебниках истории встретились всего девять женских имен<sup>41</sup>: Аспасия (жена стратега Перикла), Екатерина II (российская императрица, писательница), Е. Дашкова (председатель Академии наук), М. Склодовская-Кюри (ученая-химик, работала вместе с мужем), В. Василевская (поэт, погибшая в ВОВ), В. Панова (автор книги «Времена года»), Г. Волчек (режиссер), Т. Заславская (среди других экономистов участвовала в разработке проекта реформ для М. С. Горбачева) и С. Лорен (актриса). Следует заметить, что в патриархальном обществе женщины — ученые и деятели культуры действительно были исключением. Представительство женщин в этой сфере в XX в. намного шире, чем это преподносится в учебниках.

В целом, на наш взгляд, целесообразно скорректировать учебники истории, дополнив политическую историю историей частной жизни, быта. В этом случае возрастет доля женских образов в учебниках и будет показана ее роль в обществе. Подобную идею предлагают исследовательницы в Западной Европе и США: по их мнению, для повышения значимости женской роли следует переписать прошлое и изучать не только «his-story» (историю мужчины), но и «her-story» (историю женщины)<sup>42</sup>.

В учебниках географии<sup>43</sup> акцент также делается на профессиональных ролях мужчин: они встречаются в 46 % параграфов, тогда как женские — в 3 %. Это путешественники, топографы, геологи, полярники, а также работники добывающих отраслей<sup>44</sup>. Женские образы используются в учебниках только в ситуациях совместного с мужчинами просмотра телепрограмм, чтения книг и прослушивания радиопередач. Таким образом, в учебниках по данному предмету присутствуют практически только мужские образы, а женские — лишь в эпизодах совместной деятельности.

Схожие тенденции воспроизводства гендерных стереотипов наблюдаются и в учебниках литературы<sup>45</sup>. В основном они состоят из фрагментов произведений классиков отечественной и зарубежной литературы, а также комментариев критиков. В учебниках за 5–9 классы используются произведения только

пяти писательниц: А. Линдгрен, Л. С. Петрушевской, А. А. Ахматовой, М. И. Цветаевой и древнегреческой поэтессы Сапфо.

Так же как и в учебниках истории, в этих источниках отражается традиционное распределение гендерных ролей. Так, воспроизводятся традиционные стереотипы женщины: легкомысленной девушки на балу или хранительницы очага, труженицы (но как добавление к семейной роли). За мужчинами остается публичная сфера во всем ее многообразии. Однако следует заметить, что допускается и участие женщин в профессиональной сфере (хотя спектр занятий ограничен). Мужчины, напротив, никогда не изображаются занятыми воспитанием детей, пока женщина работает. Таким образом, для мужчин определяются не менее жесткие нормы, чем для женщин.

Особенностью учебников литературы является использование образов (прежде всего в поэтических произведениях), наделенных фемининными чертами метафорически: это русская природа или ее отдельные элементы (реки, поля и т. п.)<sup>46</sup>. Родина также может наделяться гендерными характеристиками: например, в учебнике за 7 класс приводится известный плакат «Родина-Мать зовет»<sup>47</sup>.

Несмотря на то, что произведения школьной программы воспроизводят традиционные нормы, их целесообразно изучать для включения учащихся в социокультурное пространство. Однако, на наш взгляд, следует при их анализе обращать внимание и на гендерный аспект. Это позволит не только осмыслить представления о мужчинах и женщинах в истории, их позитивные и негативные моменты, но и выйти за пределы традиционных норм и ценностей: учащиеся *осознанно* будут принимать гендерные нормы, соответствующие современной ситуации. В помощь педагогам наука может предложить результаты гендерного анализа произведений, включенных в школьную программу. В наши дни он проводится довольно активно: исследуются и древнерусская литература<sup>48</sup>, и отдельные тексты XVIII<sup>49</sup>, XIX<sup>50</sup> и XX веков<sup>51</sup>.

Таким образом, учебники по всем трем предметам: истории, географии и литературе, воспроизводят традиционные гендерные стереотипы о положении и ролях женщин и мужчин в обществе.

Отличительной особенностью третьей группы учебников (ее составляют учебники по математике и русскому языку) явля-

ется широкое использование образов мужчин и женщин применительно к профессии и досуговой сфере. Хотя данные учебники различаются по частоте апелляций к гендерным характеристикам (12,2 % и 54,5 % соответственно), структура апелляций схожа. В учебниках по обоим предметам мужские образы используются намного чаще, чем женские: в «Русском языке»<sup>52</sup> — в 6,2 раза (62 % против 10 %), а в «Математике» — в 11,8 раз (65 % против 5,5 %).

По сравнению с учебниками предыдущих групп расширился перечень используемых «маркеров», по которым происходит отнесение к определенному полу. Помимо уже применяемых: грамматический род, имя, мужская или женская одежда, обращение к семейным ролям, — используются и другие. Так как перечисленные характеристики имеют наибольшую частоту, их можно обозначить как основные. Все остальное — это дополнительные маркеры: для мужских образов — усы, борода, обращение «ученик» и имена сказочных персонажей, для женских — это длинные волосы, бант, обращение «ученица» и имена сказочных героинь.

Анализ содержащихся в учебниках характеристик мужчин и женщин позволяет выявить определенную тенденцию. Так, женские семейные роли по частоте использования занимают первое («Русский язык» — 35,2 %) или второе место («Математика» — 29,5 %), мужские — лишь третью позицию (8,0 % и 9,3 % соответственно). Таким способом через эти учебники в сознании школьников за женщиной закрепляются в основном семейная сфера (роли матери, дочери, бабушки, тети и т. п.) и эмоциональные, близкородственные отношения. Этим определяется и практически полное отсутствие женских образов в профессиональной сфере.

Исследование области профессиональной деятельности показывает, что она предстает как стереотипно мужская. Так, в учебниках математики встретился лишь один профессиональный женский образ, и тот — образ машинистки<sup>53</sup>. В «Русском языке» таких образов больше: 4,5 % из всех указанных профессий (или 23 единицы), из них 38,8 % приходится на образ учительницы, 21,6 % — на роль доктора-женщины, и 13 % — на образы, связанные с сельским хозяйством.

Мужские профессиональные образы встречаются намного чаще. Так же, как в учебниках предыдущей группы, они разно-



образны и относятся к сфере как физического, так и умственного труда (примерно в одинаковых пропорциях). При описании сферы интеллектуального труда используются в основном профессии ученого и деятеля культуры.

Структура занятий по отраслям различна в учебниках по разным предметам. Однако, исходя из частоты упоминания тех или иных профессий, можно сделать некоторые выводы. Большинство мужских профессий (в основном в «Математике») относятся к промышленности и строительству. Эти сферы, так же как и сельское хозяйство, воспроизводят и закрепляют за мужчинами черты силы, а профессии, связанные с армией и милицией, — агрессивности. Описание сферы транспорта превозносит мужскую активность. Следует отметить, что в учебниках для старших классов шире представлены профессии сферы управления. Эта отрасль маркируется как чисто мужская. В структуре мужских образов из «Русского языка», например, профессии управленцев составляют 8,3 %: это директора предприятий и высшие офицеры армии и флота, депутаты и президенты. Таким образом, в этих учебниках подчеркиваются не только различия между мужчинами и женщинами, и, следовательно, разница в профессиях, но и властная иерархия.

Разделение занятий на мужские и женские демонстрирует как описание профессиональной сферы, так и описание области досуга. Так, большинство увлечений, связанных с активной деятельностью вне дома, маркируются как мужские: это хоккей и футбол, лыжи и коньки, салки и путешествия. Как присущие мужчинам отмечены увлечения различной техникой, охотой и рыбалкой. Стереотипные представления о мужчине как победителе воспроизводятся в упражнениях через условия соревнования. Данная характеристика подтверждается и в математических логических задачах, которые должен решать прежде всего мальчик, обязательно добивающийся успеха. Среди «женских» увлечений отмечены куклы и шитье, вязание и т. п. Однако есть несколько областей, одинаково приемлемых для представителей обоих полов. Это сферы природы, чтения и искусства.

Таким образом, с помощью образов досуга, так же как и профессиональных образов, ограничиваются допустимые для женщин и мужчин «миры». Такое распределение подчеркивается и с помощью гендерных норм поведения. Согласно «нор-

ме», за женщиной закрепляется приватная, внутрисемейная сфера<sup>54</sup>. Предписанные мужчинам и женщинам занятия отличаются. Для мужчин «вклад» в семейные дела ограничивается обеспечением водой и, наравне с женщинами, продуктами. За женщиной закрепляется ведение хозяйства: стирка, уборка, приготовление пищи и т. д. Наиболее часто используемая в этих упражнениях роль женщины — роль матери. Перечень дел, которые мама успевает сделать за день, можно найти в одном из упражнений по «Русскому языку»: с утра приготовит завтрак и отведет ребенка в школу, весь день будет на работе, а вечером — сходит в магазин и приготовит ужин, поиграет с ребенком, постирает и повяжет, — «ни одна сказочная волшебница не успевает за день проделать столько дел»<sup>55</sup>. Поведение вне дома регламентируется нормами, относящимися и к мужчинам, и к женщинам одновременно. Следовательно, нормы учебников данной группы жестко определяют семейную сферу как преимущественно женскую, менее четко разграничивая публичную сферу.

Учебники русского языка и математики, так же как и предыдущие, транслируют традиционные гендерные стереотипы, но делают это более целостно, анализируя разные области жизнедеятельности: не только работу, но и досуг.

Последняя, четвертая, группа состоит только из одного предмета — «Технологии» (или более привычно — «труды»), однако она осуществляет гендерную поляризацию наиболее последовательно<sup>56</sup>. Разделение на группы происходит по признаку биологического пола: на уроках отдельно преподаются основы труда для девочек и мальчиков. Учебный план по этому предмету по сути является списком дел, предписанных к выполнению представителям того или иного пола. В этом случае гендерные стереотипы выступают как императив.

Итак, в учебниках для среднего звена так же, как и в литературе для начальной школы, воспроизводятся гендерные стереотипы. В ходе анализа было выявлено, что частота апелляций к гендерным характеристикам постепенно снижается при переходе из класса в класс. Так, например, доля гендерно окрашенных упражнений в «Математике» постоянно уменьшается: с 16,6 % в 1 классе до 4,3 % в 9 классе. Это, на наш взгляд, связано, с одной стороны, с тем, что младшие школьники лучше воспринимают задания в виде конкретных, «жизненных» си-

туаций, а с другой — с тем, что они нуждаются в дополнительных знаниях об обществе. В учебниках для среднего звена акцент делается на развитие абстрактного мышления.

По сравнению с начальными классами доля «мужского» пространства в учебниках постепенно возрастает, а «женского», соответственно, снижается. Хотя гендерная информация из учебников среднего звена меньше по объему, она более стереотипна: женщины становятся практически «невидимыми»<sup>57</sup>, для них закрыты высшие посты во многих сферах: и в политике, и на предприятиях, и в армии. Таким образом, в учебниках для 5–9 классов даже в большей степени подчеркивается *иерархия* маскулинного и фемининного, чем в учебной литературе для 1–3 классов, где акцент делается лишь на обозначении *отличий* жизненного пространства мужчины и женщины. Следовательно, можно сделать вывод, что учебники для среднего звена играют более значительную роль в процессе гендерной социализации, чем учебная литература начальной школы.

Изучение учебной литературы показывает, что «мужские» и «женские» качества и сферы жизнедеятельности воспроизводятся вне зависимости от предмета или возраста читающих учебник школьников. Это означает, что может меняться частота обращения к гендерным характеристикам, но сами они остаются практически неизменными. Следовательно, они являются стереотипными. Воспроизводство этих устойчивых образов осуществляется через трансляцию «мужских» и «женских» профессий, видов досуга, норм поведения, психологических черт и качеств.

Составим обобщенные образы мужчины и женщины в школьных учебниках. Сфера жизнедеятельности женщины — дом, семья. Ее атрибутами являются забота, ласка, эмоциональность, пассивность. Эти черты проявляются в выборе досуга (шитье, куклы, рисование), профессии (через сферу образования) и в «женских» нормах поведения (например, пассивность, понимание и т. д.). Напротив, главное занятие мужчины — работа. Для осуществления своей деятельности он должен быть сильным, активным, агрессивным, побеждающим; он должен доминировать всегда и во всем (в профессиональной и досуговой деятельности, в межличностных отношениях).

Эти гендерные стереотипы еще в большей степени свойственны проанализированной нами досуговой литературе. На наш

взгляд, по степени стереотипизации энциклопедии для мальчиков и девочек можно сопоставить с учебниками по технологии. Жизненные пространства девочек и мальчиков строго разводятся. Так, в литературе для девочек обязательно присутствуют следующие рубрики: «Маленькая хозяйка на кухне», «Азбука красоты и здоровья», «Уроки Золушки» (об уборке дома), «Мамина школа» (о шитье, вязании и т. п.), «Поговорим о воспитанности» (или «Школа хороших манер»). Практически всегда к этому списку добавляются различные гороскопы и гадания<sup>58</sup>. Жизненное пространство девочки, будущей женщины, четко определено в аннотации к серии «Заботы маленькой хозяйки» М. В. Максимовой и М. А. Кузьминой: «Маленьким девочкам, будущим хозяйшкам адресована эта уникальная серия. День за днем будут постигать они увлекательную азбуку бытового искусства. Научатся готовить, шить, вязать, украшать свой дом. А главное, если будущие мамы и жены последуют советам автора всемирно известного бестселлера “Азбука вязания” и других таких же полезных книг, они всегда будут делать это с удовольствием и любовью»<sup>59</sup>.

Мальчиков же, по мнению авторов, должны волновать другие заботы. В предназначенных для будущих мужчин книгах предлагается ознакомиться с диетой по Шварцнеггеру, приемами рукопашного боя, требованиями к внешнему виду (стиль английского джентльмена), предпочтительными видами спорта и увлечений, сведениями о возможных ремонтных работах в доме<sup>60</sup>. Помимо этого «традиционного» списка в отдельных книгах можно встретить рубрики: «Познай себя. Ты и общество», «Путь к успеху. Это твой успех. Твой бизнес», «Береги честь смолоду. Нравственность. Традиции. Вера»<sup>61</sup>.

Таким образом, даже простое сравнение тем, предлагаемых к изучению мальчикам и девочкам, показывает, что в данной литературе транслируются по большей части традиционные стереотипы: мир женщины замыкается на доме, семье (здесь и отдых, и работа), на конкретных делах, а в мире мужчин акцент делается на публичной сфере.

Изучение содержания рубрик показывает, что даже схожие занятия, предложенные в литературе для девочек и для мальчиков, преследуют разные цели. Так, все должны следить за собой, заниматься спортом, но мальчики это делают, чтобы стать сильными, а девочки — чтобы быть красивыми и легко рожать

детей<sup>62</sup>. Виды спорта также различны. Это демонстрируют «Книжка для мальчишек» и «Книжка для девочек» — обе написаны Р. Кутом<sup>63</sup>. В первой «Книжке» доля спортивной темы намного больше, чем во второй, так как рассматривается больше видов спорта. По мнению автора, одинаково интересными и для девочек, и для мальчиков видами спорта являются плавание, скачки с препятствиями, легкая атлетика, гимнастика, теннис, стрельба из лука. В «Книжке для девочек» к этому списку добавляются коньки, нетбол, хоккей на траве, а у мальчиков — целый парад: от футбола, хоккея на льду и баскетбола до восточных единоборств и автогонок. Таким способом подчеркивается различная значимость спортивных силовых занятий для мальчиков и девочек.

Очень показательной в данном плане является тема самообороны. Так, мальчику «овладеть основными навыками рукопашной схватки совершенно необходимо, чтобы не растеряться в криминальных, экстремальных ситуациях, уметь с успехом защитить себя, девушку, слабого, старика»<sup>64</sup>. Девочка тоже может оказаться в ситуации, когда ей придется самой себя защищать. Поэтому ей необходимо знать правила самообороны. При этом она должна учитывать последствия от ее действий для нападавшего<sup>65</sup>: «удары открытой ладонью и пальцами могут нанести серьезную травму противнику. Защищаясь, используй их только в крайнем случае, если твоей жизни угрожает серьезная опасность»<sup>66</sup>. В отношении мальчиков таких оговорок нет.

Асимметричный подход к представителям разного пола иллюстрируют разделы, рассматривающие увлечения. Как женские маркируются занятия, связанные с различным рукоделием: вязание, шитье, а также куклы. Особенность увлечений мальчиков показана в «Энциклопедии для принцев», где сразу оговаривается, что «хобби — дело нешуточное». И дальше предлагается разобраться в папиной машине и в своем компьютере. Помимо этих видов досуга называются еще и общие для мальчиков и девочек: путешествия (причем девочки никогда не отправляются в поход одни), спортивные занятия (см. выше), различные искусства (театр, музыка, живопись и др.), а также домашние животные. Но картинках можно увидеть, что мальчикам предлагается выбрать большую собаку или другое животное, а девочкам — более мягкое, маленькое существо.

Анализ досуговой литературы показывает, что, помимо разных занятий, мальчикам и девочкам приписываются и разные личные характеристики. Так, можно встретить следующий прогноз на будущий год, сделанный в одной из энциклопедий для девочек: «девочки в этом году... станут еще симпатичнее, научатся всяким хозяйственным секретам, узнают множество девчоночьих тайн, будут вдоволь иметь радости и веселья, узнают, что такое счастье. Мальчики... станут еще сильнее, сообразительнее, изобретательнее. Научатся уважать себя и других, любить близких. Узнают и такое, что поможет им постепенно становиться мужчинами, встретятся со множеством приятных неожиданностей»<sup>67</sup>. В целом во всех книгах воспроизводится традиционный стереотип: мужчина — сильный, умный, успешный в делах, уверенный, мужественный; женщина — красивая, хозяйственная<sup>68</sup>. Примечательно, что эти характеристики совпадают с характеристиками учебников.

Самым важным качеством женщины называется красота. Книгам для девочек свойствен настоящий «культ красоты». Именно на создание красоты направлено большинство девчечьих секретов; красота позволяет приятно общаться, повышать настроение и т. д. Так, один из советов гласит: «загрустила — пойди в парикмахерскую»<sup>69</sup>. «Культ красоты» включает не только внешнюю привлекательность. Общая красота девушки зависит от столь неуловимого понятия женственности. Что же такое женственность? Автор книги «Между нами, девочками...» замечает, что «понятие женственности связано не только с физическими данными девушки. Конечно, внешний облик является отправным моментом этого понятия. Однако было бы неправильно не связывать с ним определенную манеру поведения и моральный облик человека... Девушке должна быть присуща грациозность, то есть не должно быть лишних движений и тем более избыточной жестикуляции. Женственность предполагает мягкость, нежность, изящество манер. Некрасиво громко разговаривать или громко смеяться, тем более в общественных местах. Такое излишнее непринужденное, иначе говоря, развязное поведение не идет никому»<sup>70</sup>.

Модель поведения, определяемая как женственность или мужественность, подчеркивается различными маркерами: одеждой, косметикой и т. д. Так, девочка/девушка должна пользоваться духами: «духи — самый роскошный, тонкий и элегант-

ный символ женственности»<sup>71</sup>, а мальчику/юноше ни в коем случае не следует применять мужские духи, так как это — признак феминизации «сильного пола».

Гендерная асимметрия проявляется не только в нормах внешнего вида, которые призваны подчеркивать принадлежность к определенному полу. Еще отчетливее она видна в предписанных нормах поведения в различных ситуациях. Наибольший контраст проявляется в моделях отношений между полами. Для молодых людей считается естественным увлечение одной девушкой, женщиной, а женитьба — на другой. При этом подчеркивается низкая степень проявления своих чувств, подтверждение в интимной сфере своей силы и активности. Вот как характеризует состояние молодых людей автор одной из энциклопедий: «мальчики, видимо, распознают свои сексуальные чувства на самой ранней стадии полового созревания и учатся их скрывать. Вероятно, важен и тот факт, что для большинства мужчин секс является вопросом инициативы и активности, а не пассивного реагирования. Он может быть заинтересован какой-либо незнакомой ему актрисой, но это чувство не будет владеть им полностью, так как он — человек активного действия»<sup>72</sup>. Иная модель поведения предлагается во всех книгах для девушек: они должны пассивно ждать своего, единственного, за которого выйдут замуж. Эта стереотипная модель отражена в теории, например, П. Бергером<sup>73</sup>.

Стандартные образцы семейного поведения также различны: юношей знакомят с законами о браке и разводе, об ответственности за семью. А девушкам показывают круг обязанностей.

Таким образом, гендерные стереотипы присутствуют в досуговой литературе для мальчиков и девочек, и в книгах издания 2001–02 гг. воспроизводятся те же гендерные образцы, что и в книгах десятилетней давности.

Проведенный в ходе социологического исследования анализ показывает, что учебная и досуговая литература транслирует гендерные стереотипы и нормы поведения. В процессе чтения мальчики и девочки, чаще всего неосознанно, усваивают и в дальнейшем воспроизводят предлагаемые гендерные модели, даже если они не соответствуют их способностям и желаниям.

<sup>1</sup> Красова Е. Ю. Полоролевая социализация // Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой. М., 2002. С. 178.

<sup>2</sup> О. А. Воронина так описывает механизм конструирования гендерной системы общества: «Воплощая в своих действиях ожидания, связанные с их гендерным статусом, индивиды на микроуровне поддерживают (конструируют) гендерные различия и одновременно построенные на их основе системы господства и властвования» (Воронина О. А. Женщина и общество // women.for-ua.com/rus/news/2002/09/06).

<sup>3</sup> См., например, работы Т. А. Гурко, И. С. Кона, В. А. Рамих.

<sup>4</sup> Для сравнения: в Великобритании исследования образования с точки зрения гендерного подхода проводились начиная с конца 70-х гг. XX в. См.: Skelton C. Women and Education // *Introducing Women's Studies* / Ed. by V. Robinson and D. Richardson. Houndmills. L., 1997. P. 303–322.

<sup>5</sup> См.: Basow S. A. Gender: stereotypes & roles. Pacific Grove, 1992. P. 148–156; Воронина О. А. Права женщин в сфере образования: проблемы переходного периода и опыт жителей Рыбинска // Права женщин в России: исследование реальной практики их соблюдения и массового сознания. Т. 1. С. 285–310; Клецина И. С. Гендерная социализация. СПб., 1998. С. 26–30; Попова Л. В. Проблемы самореализации одаренных женщин // *Вопр. психологии*. 1996. № 2. С. 31–41; Сабунаева М. Л. Гендерная экспертиза урока // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. СПб., 2003. С. 381–387; Ярская-Смирнова Е. Р. Одежда для Адама и Евы. М., 2001.

<sup>6</sup> Осетрова Н. В. Права человека и гендерные аспекты школьного образования. М., 2002.

<sup>7</sup> Ерофеева Н. Ю. Гендерный аспект управления в образовании. Дис. ... д-ра пед. наук. Новгород, 2001.

<sup>8</sup> Сабунаева М. Л., Гусева Ю. Е. Гендерный подход в практике школьного психолога // Практикум по гендерной психологии. С. 369–381.

<sup>9</sup> Барчунова Т. В. Сексизм в букваре // *Эко*. 1995. № 3. С. 133–155.

<sup>10</sup> Чтение книг, которые не входят в школьную программу, — одна из форм проведения досуга.

<sup>11</sup> Gender Issues in Children's Literature // womenissues.about.com/cs/genderstereotypes/index.28.10.2001.

<sup>12</sup> Пушкарева Н. Л. Сексизм в литературе для детей и пути его преодоления // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика: В 2 ч. / Под ред. Л. В. Штылевой. Мурманск, 2001. Ч. 1. С. 49–65.

<sup>13</sup> Целевая аудитория читателей этих энциклопедий — от 6 до 16 лет. См., например, аннотацию к «Книге для девочек» (Сост. О. Н. Когановская. М., 1995).

<sup>14</sup> Шведова Н. А. Методологические аспекты гендерной теории: Вопросы и ответы // Женщина в российском обществе. 2000. № 3. С. 9–16.

<sup>15</sup> См.: Клецина И. С. Указ. соч. С. 19–21; Рябова Т. Б. Гендерные стереотипы и гендерная стереотипизация: методологические подходы // Женщина в российском обществе. 2001. № 3–4. С. 3–12.

<sup>16</sup> Результаты исследования см.: Котлова Т. Б., Смирнова А. В. Гендерные стереотипы в учебниках начальной школы // Женщина в российском обществе. 2001. № 3–4. С. 53–61.

<sup>17</sup> Мы не изучали учебники по иностранным языкам: на наш взгляд, валидные данные в этой предметной области могут получить только лингвисты.



<sup>18</sup> Эти учебники относятся к экспериментальной системе Занкова: Андрианова Т. М., Остроумова А. В., Андрианова И. Л. Русский язык: Пособия для 1 класса; Полякова А. В. Русский язык: Учебники для 1–3 классов; Аргинская И. И., Бененсон Е. П., Итина Л. С. Математика: Пособия для 1 класса; Аргинская И. И., Ивановская Е. И. Математика: Учебники для 2 и 3 классов; Нечаева Н. В., Белорусец К. С. Я читаю: Пособия для 1 класса; Свиридова В. Ю. Литература: Учебники для 1 и 2 классов; Гулякова Н. А. Литературное чтение: Учебник для 3 класса. Дмитриева Н. Я., Казаков А. Н. Мы и окружающий мир: Учебники для 1–3 классов.

<sup>19</sup> В «Математике» обращение к мужским образам составляет 34,1 % от всех гендерно окрашенных упражнений, а к женским — 18,4 %. В «Русском языке» это соотношение составляет 45,6 % и 18,9 %, в «Литературе» — 37,6 % и 13,6 %. В учебниках по предмету «Мы и окружающий мир» оно достигает 67,9 % против 5,5%.

<sup>20</sup> В случае, когда в текстах используется форма мужского рода множественного числа или мужского рода единственного числа без дополнительных характеристик, считается, что какое-либо действие выполняется неопределенным субъектом.

<sup>21</sup> Использование в математических задачах мужских семейных ролей часто не несет никакой стереотипной информации: это упражнения на вычисление соотношения в возрасте, росте и т. п.

<sup>22</sup> Исключением является приведенный в учебнике по русскому языку для 2 класса отрывок из стихотворения С. Михалкова «А что у вас?»

<sup>23</sup> Несмотря на опыт советского времени, массовое сознание в России остается во многом патриархальным.

<sup>24</sup> Цит. по: Репина Т. А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопр. психологии. 1987. № 2. С. 161.

<sup>25</sup> См.: там же.

<sup>26</sup> Единственное упоминание о девочке на рыбалке можно найти в учебнике по русскому языку для 3 класса. «В этом упражнении отец, собравшийся на рыбалку, взял с собой дочь. Пока он ловил рыбу, девочка «сидела на сетях и смотрела на воду», наблюдая за морскими звездами.

<sup>27</sup> Полякова А. В. Русский язык: Учеб. для 2 класса. М., 1999. С. 55.

<sup>28</sup> Эти качества иллюстрирует, например, следующее упражнение:

Российские моряки охраняют границы нашей Родины.

Можно ли соединить следующие прилагательные со словом моряки?

Храбрые, смелые, мужественные, бесстрашные, отважные.

[Полякова А. В. Русский язык: Учебник для 2 класса. М., 1999. С. 84]

<sup>29</sup> Геометрия: Учебник для 7–9 классов / Л. С. Атанасян, В. Ф. Бутузов, С. Б. Кадомцев. М., 1991.

<sup>30</sup> Ботвинников А. Д. и др. Черчение: Учебник для 7–8 классов. М., 1992.

<sup>31</sup> Габриелян О. С. Химия: Учебник для 8 и 9 классов. М., 2000.

<sup>32</sup> Физика и астрономия: Учебник для 7, 8 и 9 классов / А. А. Пинский, В. Г. Разумовский. М., 2000.

<sup>33</sup> Биология: Учебник для 6 класса / Науч. ред. проф. И. Н. Пономарева. М., 2000; Биология: Учеб. для 7 класса / Под ред. В. М. Константинова, И. Н. Пономаревой. М., 2000; Пономарева И. Н. и др. Биология: Учебник для 8 класса. М., 2000; Пономарева И. Н. и др. Основы общей биологии: Учебник для 9 класса. М., 2000.

<sup>34</sup> Габриелян О. С. Химия: Учебник для 8 класса. М., 2000. С. 86.

<sup>35</sup> Там же. С. 22.

<sup>36</sup> См.: Габриелян О. С. Химия: Учебник для 8 класса. М., 2000. Гл. 9.

<sup>37</sup> История древнего мира: 5 класс / А. А. Вигасин, Т. И. Годер, И. С. Свенцицкая, М., 2000; История средних веков: 6 класс / Е. В. Агибалова, Г. М. Донской. М., 2000; История отечества: Учебник для 6–7 классов / А. А. Преображенский, Б. А. Рыбаков. М., 1997; Новейшая история: Учебники для 7 и 8 классов / А. Я. Юдовская, Л. А. Баранов, Л. М. Ванюшкина. М., 2000; Ляшенко Л. М. История России: XIX в.: Учебник для 8 класса. М., 1999; История России: XX век: Учебник для 9 класса / А. А. Данилов, Л. Г. Косулина. М., 1998; Алексашкина Л. Н. Новейшая история. XX век: Учебник для 9 класса. М., 2000.

<sup>38</sup> В учебниках истории предлагаются профессиональные образы учителей, машинисток, секретарей.

<sup>39</sup> Заметим, что в исторической ретроспективе представительство мужчин в общественной сфере было объективно больше.

<sup>40</sup> В учебниках истории рассказывается о правлении всех правительниц (например, Екатерины I, Елизаветы, Екатерины II и т. д.) и регентш, однако не рассматривается общественная деятельность родственниц правителей.

<sup>41</sup> В скобках приведена обозначенная в учебниках роль этих женщин в истории.

<sup>42</sup> Пушкарёва Н. Л. Русская женщина: история и современность. М., 2002. С. 37.

<sup>43</sup> Герасимова Т. П., Грюнберг Г. Ю., Неклюкова Н. П. География: Учебник для 6 класса. М., 1994; Коринская В. А. и др. География материков и океанов: Учебник для 7 класса. М., 1993; География России: Учебник для 8–9 классов / А. В. Даринский, Б. В. Белоусов, И. Н. Белкина и др. М., 1994.

<sup>44</sup> В большинстве случаев идентификация образа как мужского осуществлялась на основе визуального образа (рисунок) или имени.

<sup>45</sup> Литература: Учеб. хрестоматия для 5 класса / Сост. Т. Ф. Курдюмова. М., 1992; Литература: Учебник для 6 класса / Авт.-сост. В. П. Полухина. М., 1996; Литература: Учеб. хрестоматия для 7 классов / Авт.-сост. В. Я. Коровина. М., 1993; Литература: Учеб. хрестоматия для 8 класса / Авт.-сост. Г. И. Беленький. М., 1995; Маранцман В. Г. Литература: Учеб. пособие для 9 класса. М., 1994.

<sup>46</sup> О важности изучения этой составляющей гендерных стереотипов см.: Рябов О. В. Русская философия женственности. Иваново, 1999; Вороница О. А. Теоретико-методологические основы гендерных исследований / Под общ. ред. О. А. Ворониной. М., 2001. С. 95–106.

<sup>47</sup> См.: Литература: Хрестоматия для 7 класса средней школы / Авт.-сост. В. Я. Коровина. М., 1993.

<sup>48</sup> Демин А. С. Художественные миры древнерусской литературы. М., 1993; Клибанов А. И. Повесть о Петре и Февронии как памятник русской общественной мысли // Исторические записки. М., 1959. Т. 65. С. 303–315.

<sup>49</sup> Пушкарев Л. Н. Гендерные отношения в русской драматургии конца XVII – первой половины XVIII века // Женщина в российском обществе. 2000. № 4. С. 39–46; Он же. Гендерные отношения в русской поэзии XVII–XVIII вв. // Женщина в российском обществе. 2000. № 2. С. 2–11.

<sup>50</sup> Фортунатова Г. А. Типология женских характеров в повестях И. Тур-

генева и новеллах Т. Шторма // Российские женщины и европейская культура. СПб., 1994. С. 32–34; Савкина И. До и после бала: история молодой девушки в «мужской литературе» 30–40-х гг. XIX века // Женщина. Гендер. Культура. М., 1999. С. 287–300.

<sup>51</sup> Буллок Ф. Р. Материнство как метафора сплошной коллективизации (по творчеству Андрея Платонова) // Там же. С. 312–320; Купцова И. В. Женские типы серебряного века // Гендерные исследования в гуманитарных науках: Современные подходы: Материалы междунар. науч. конф. Иваново, 2000. Ч. 3. С. 37–39; Трофимова Е. И. Еще раз о «Гадюке» Алексея Толстого // Филол. науки. 2000. № 3. С. 70–80.

<sup>52</sup> Русский язык: Учеб. пособия для 5–7 классов / Науч. ред. В. В. Бабайцева. М., 1993; Русский язык: Учебники для 8 и 9 классов / Сост. С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов, Л. А. Чешко. М., 1993.

<sup>53</sup> Задача № 705.

Две машинистки при совместной работе затрачивают на перепечатку рукописи на 1 час больше, чем затрачивает на перепечатку половины рукописи первая машинистка и 1/3 рукописи вторая. За сколько часов каждая машинистка перепечатывает рукопись?

[Алгебра: Учебник для 8 класса средней школы / Под общ. ред. С. А. Теляковского. М., 1994. С. 142].

<sup>54</sup> В «Математике» 61 % норм о поведении в доме обозначены как женские, 33 % — как мужские. В «Русском языке» это соотношение составляет 53,5 % против 34 %.

<sup>55</sup> Русский язык: Практика: Учеб. пособие для 5 класса / Науч. ред. В. В. Бабайцева. М., 1992. С. 111–112.

<sup>56</sup> Эта предметная область привлекает наибольшее внимание ученых. См.: Ярская-Смирнова Е. Скрытый учебный план сквозь призму гендерного анализа // [envila.iatp.unibel.by/g-center/another2/article6](mailto:envila.iatp.unibel.by/g-center/another2/article6).

<sup>57</sup> Как отмечает Л. В. Попова, низкая частота использования женских образов в учебниках приводит к снижению самооценки одаренных девушек, к подавлению ими своих способностей. В то же время «мальчики получают явное преимущество в попытках “найти себя” на страницах школьных учебников, отождествить себя с героями рассказов и упражнений» (Попова Л. В. Проблемы самореализации одаренных женщин // Вопр. психологии. 1996. №2. С. 35).

<sup>58</sup> См., например: Все для девочек от А до Я / Сост. Н. В. Белов. Минск, 2002; Книга для девочек / Сост. О. Н. Когановская. М., 1995; Настольная энциклопедия для девочек / Авт.-сост. Н. Б. Волчек. Минск, 2000; Энциклопедия для девочек / Сост. Г. П. Яковенко и Н. Г. Яковенко. Киев, 1993; Энциклопедия для маленьких принцесс. СПб., 2000.

<sup>59</sup> Максимова М. В., Кузьмина М. А. Заботы маленькой хозяйки. М., 1996. С. 2.

<sup>60</sup> См., например: Все для мальчиков от А до Я / Сост. Н. В. Белов. Минск, 2002; Энциклопедия для мальчиков / Сост. М. В. Белякова, И. Н. Крайнева. СПб., 1994; Энциклопедия для принцев / Сост. М. Е. Ванифатьева. Донецк, 1990.

<sup>61</sup> Энциклопедия для мальчиков / Сост. М. В. Белякова, И. Н. Крайнева. СПб., 1994.

<sup>62</sup> Энциклопедия для маленьких принцесс. СПб., 2000. С. 238.

<sup>63</sup> Кут Р. Книжка для девчонок. М., 1999; Кут Р. Книжка для мальчишек. М., 1999.

<sup>64</sup> Энциклопедия для мальчиков / Сост. М. В. Белякова, И. Н. Крайнева. СПб., 1994. С. 60.

<sup>65</sup> Примечательно, что на картинке именно мужчина – «bad boy» – противостоит хрупкой девочке с косичками.

<sup>66</sup> Энциклопедия для маленьких принцесс. СПб., 2000. С. 286.

<sup>67</sup> Энциклопедия для девочек / Сост. Г. П. Яковенко, Н. Г. Яковенко. Киев, 1993. С. 295.

<sup>68</sup> Так, в «Энциклопедии для девочек» под редакцией Г. П. Яковенко и Н. Г. Яковенко написано, что самые необходимые для женщины вещи (которые, например, можно подарить маме) составляют «очень удобный и практичный комплект из четырех сумок: авоська, косметичка, сумка и кошелек» (Указ. соч. С. 271).

<sup>69</sup> Волшебный сундучок для юных дам / Авт.-сост. Н. В. Хоткина. Донецк, 1998. С. 22.

<sup>70</sup> Между нами, девочками...: Советы на каждый день / Ред. Л. Пинигина. Н. Новгород, 1994. С. 126.

<sup>71</sup> Энциклопедия для девочек / Сост. Г. П. Яковенко и Н. Г. Яковенко. Киев, 1993. С. 232.

<sup>72</sup> Энциклопедия для мальчиков / Сост. М. В. Белякова, И. Н. Крайнева. СПб., 1994. С. 51.

<sup>73</sup> Бергер П. Л. Приглашение в социологию: гуманистическая перспектива. М., 1996. С. 83–86.

Ирина Ершова

## ШКОЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА: ГЕНДЕРНОЕ СРАВНЕНИЕ

В последние годы в литературе, посвященной гендерной проблематике, активно разрабатывается тема гендерной социализации. Система институтов социализации (семья, образовательные учреждения, СМИ, искусство и т. д.) вполне унифицирована, но в каждом конкретном случае в сочетании с различными социальными факторами, психологическими особенностями личности, случайными обстоятельствами ее воздействие на индивида дает уникальный результат. Тем не менее можно говорить об общей направленности гендерной социализации. Она связана с формированием у ребенка, подростка, юноши системы гендерных стереотипов, в которых закрепляются представления о стандартных моделях поведения, чертах характера, семейных и профессиональных ролях, соответствующих понятиям «мужское» и «женское». Гендерные различия, безусловно, отражают реальную картину, но только отчасти. Сте-

реотипные представления малодинамичны, даже в изменяющихся обстоятельствах они обладают высокой степенью устойчивости. Например, значительные перемены, происходящие в институте семьи в течение последних десятилетий, не очень существенно повлияли на гендерно-ролевые представления. В семье женщине традиционно отводится роль хранительницы очага, она по-прежнему выполняет основную работу по дому. Ребенок, подросток идентифицирует женщину с образом заботливой мамы, нормативного контролера, зависимой жены, а не успешного, самостоятельного, свободного человека. Эти представления поддерживаются общественным мнением и находят подкрепление в реальной практике. В частности, телевизионные передачи, предназначенные для женщин, и литература, специально адресованная им (так называемые «дамские» романы), воспринимаются как нечто облегченное, и на самом деле не требуют серьезной умственной работы. Интеллектуальные способности женщин оцениваются в целом ниже мужских. Несмотря на значительно возросший уровень образованности женщин и расширение диапазона профессиональных ролей, их вклад в семейный бюджет в среднем меньше, чем мужской.

Мужчина обычно отвечает за благосостояние семьи, поэтому его профессиональная деятельность в глазах ребенка окружена ореолом значимости. Он реже занимается обыденными домашними делами, но в решении принципиально важных для семьи вопросов его слово — решающее, что повышает его статус в глазах детей. Он меньше времени проводит дома в силу занятости, поэтому остается для них более загадочной и привлекательной фигурой.

Школа дополняет и усиливает гендерно-ролевые стереотипы. В отечественных школах в основном работают женщины, для мужчин эта профессия не является престижной. Мужчина-учитель нередко воспринимается окружающими как человек, не реализовавший себя в чем-то более значимом, солидном. Его выбор ассоциируется с дефицитом таких «мужских» качеств, как честолюбие, желание быть первым, склонность к риску. Связано это, по-видимому, с тем, что общение с детьми традиционно считается прерогативой женщин. Большинство мужчин относят его к сфере быта, свободного времени. Если же мужчина делает это своей профессией, то от него ждут продвижения по служебной лестнице, утверждения на руководя-

щем посту (например, директора школы), который позволяет проявить себя человеком активным, предприимчивым, способным взять на себя ответственность, — т. е. продемонстрировать психические и поведенческие свойства, характерные для представлений о маскулинности.

Гендерно-ролевой стереотип женщины — школьной учительницы более противоречив. Для ребенка учительница — вторая мама, добрый и всезнающий человек. Ее авторитет безусловен. Подросток с его стремлением к самостоятельности, независимости больше ориентирован на сверстников, поэтому взрослые, в том числе учителя, с их требовательностью и назидательностью, нередко раздражают и вызывают протест. Отношение к ним становится критичным, мотивы их поведения объясняются негативными личностными свойствами (требовательность — вредностью, придирчивостью; недовольство — злобностью; стремление установить контакт, объяснить — занудством и т. д.). Именно в этом возрасте в лексике подростка появляется пренебрежительное слово «училка», выражающее отношение не только к конкретному человеку, но к женщине-учительнице как таковой. Хотя, безусловно, потребность в тепле, понимании, помощи сохраняется, и такие личностные свойства учителя, как доброжелательность, терпимость, внимательность, высоко ценятся учениками всегда. Но образ учительницы в глазах подростков уже более противоречив и в целом менее привлекателен, чем в глазах ребенка.

Психологически сложный период ранней юности связан с формированием позитивного собственного образа (поэтому критика воспринимается болезненно), с самоутверждением (обычно не в учебной деятельности, так как она требует серьезных волевых усилий), с расширением сфер интересов за пределами школы (часто не одобряемых взрослыми). Учительница, как и мама, представляется фигурой консервативной, своего рода ограничителем, не позволяющим жить легко, как хочется. Именно они чаще всего напоминают молодому человеку об обязанностях и ответственности, поучают и порицают его. Поэтому представления о взрослости в юношеском возрасте связаны с освобождением от их опеки и контроля. Кроме того, у старшеклассника происходит снижение авторитета школьного учителя в силу несовпадения требований, предъявляемых к уровню знаний выпускников в школе и в вузе. Подготовка к

вступительным экзаменам часто требует дополнительных занятий с репетиторами — преподавателями вузов. Создается впечатление, что школьные учителя недостаточно компетентны, не способны обеспечить тот уровень знаний, который необходим для поступления в вуз (на наш взгляд, мнение неточное, так как перед ними стоят другие задачи). В то же время молодой человек в этом возрасте обладает способностью и определенными навыками рефлексии, анализа, избирательного реагирования. Поэтому гендерный стереотип женщины-учительницы отнюдь не примитивен, он скорее многопланов, сложен.

Таким образом, вступая в студенческую жизнь, молодые люди обладают системой гендерных представлений как относительно мужчин и женщин вообще, так и относительно мужчин и женщин — преподавателей, в частности. Однако автоматического переноса гендерных стереотипов, сформировавшихся в детстве и ранней юности, на вузовских наставников не происходит. Учеба и общение в вузе строятся по другим схемам и правилам. Формируется новая система приоритетов, ценностей. Школа — это мир детства. Роль учителя даже для старшеклассника сопряжена с ролью мамы. Школьные педагоги оцениваются учениками прежде всего по личностным свойствам, и гендерная основа здесь выражена: позитивно воспринимается то, что связано с женским началом (мягкость, толерантность), и скорее негативно то, что идентифицируется с мужским (авторитарность, жесткость). Отчасти это связано с тем, что в школе ученики сравнивают женщин с женщинами. Поэтому образ женщины-учительницы наполнен разными социально-психологическими характеристиками, но в основном в рамках представлений о фемининности.

В вузах работает значительно больше мужчин, чем в школах. Мужчина — преподаватель вуза воспринимается и оценивается совершенно иначе, чем школьный учитель. В глазах окружающих он имеет более высокий статус, так как работа в вузе предполагает конкурсный отбор и соответствие таким критериям, как обширные и глубокие знания основного предмета, специализация по более узкой, конкретной проблематике (своего рода профессиональная уникальность), способность и стремление к научно-исследовательской работе, обладание учеными степенями и званиями, что ассоциируется с высоким уровнем интеллекта, традиционно идентифицируемым с мужской

культурой. Кроме того, мужчина-преподаватель в отличие от мужчины-учителя общается со взрослыми людьми, будущими коллегами, поэтому отношения между студентами и преподавателями скорее партнерские, чем детско-родительские, характерные для школы. Для молодого человека учеба в вузе — важный жизненный этап. Переход к нему связан с появлением новых значимых персонажей, и мужчина-преподаватель играет при этом немаловажную роль.

Вуз — это сфера профессионального образования. Преподаватели и студенты ставят перед собой иные цели, чем в школе. Здесь закладывается фундамент будущего благополучия, карьерного роста, социальной востребованности, в конечном счете жизненного успеха. Главным критерием оценки преподавателя студентами становится профессионализм. В соответствии со сложившимися представлениями и установками от преподавателя-мужчины ждут более высокого интеллектуального уровня, от преподавателя-женщины — большей эмоциональной привлекательности: мягкости, эмпатии, коммуникабельности. И если они не оправдывают соответствующих ожиданий, с этим оказывается труднее смириться, чем с недостаточным интеллектуальным уровнем преподавателя-женщины и жесткостью, прямолинейностью преподавателя-мужчины. Но наибольшее значение имеют профессиональные знания и навыки. В сочетании с личностными достоинствами они, естественно, высоко ценятся студентами как у мужчин, так и у женщин.

Стереотипные представления о преподавателе вуза обладают своеобразной гендерной спецификой. Само словосочетание «высшая школа» создает впечатление привилегированности и унифицирует ряд требований, предъявляемых к преподавателям, независимо от их половой принадлежности. В немалой степени то, что имеет отношение к преподавателю-мужчине, связано в представлении окружающих и с образом преподавателя-женщины. Еще одна особенность заключается в том, что в отличие от школы, в вузе мужской и женский образы преподавателей формируются в сравнении друг с другом. Основой для сравнения становится специфика мужской и женской психологии, проявляющаяся в поведении, реакциях и стилях преподавания.

У мужчин и женщин по-разному протекают психические процессы, для них характерны разные психические состояния.



В частности, мужчины и женщины неодинаково воспринимают аудиторию. Мужчины схватывают и оценивают ситуацию в целом (например, рабочая или нерабочая атмосфера), женщины скорее фиксируют внимание на деталях, они наблюдательнее, к тому же лучше запоминают. Женщины улавливают нюансы отношений, состояния отдельных людей. Внимание к окружающим — одна из привлекательных черт женской психологии. Но, с другой стороны, она же может отвлекать от главного — учебного процесса. Если в группе есть студенты, которые перебивают, сосредоточены на общении друг с другом, не работают, мужчины меньше обращают на это внимание, они сконцентрированы на главной цели занятия. Женщины с их способностью воспринимать одновременно многое, с их повышенной чуткостью к нормам этикета чаще начинают нервничать, негодовать, реагировать эмоционально. При этом и логичку изложения, и психологическое состояние они восстанавливают медленнее, чем мужчины.

Мужчины более уверены в себе, ироничны, смелы. Они склонны демонстрировать интеллектуальные способности, эрудицию. Эти качества преподавателя ценятся студентами высоко, но увеличивают дистанцию. Можно предположить, что преподавателя-мужчину студенты чаще побаиваются и стесняются, опасаясь показать себя не на должном уровне. Мужчины склонны к анализу и синтезу информации. Может быть, их лекции труднее воспринимаются студентами младших курсов, но интереснее слушателям подготовленным, старшекурсникам и получающим поствузовское образование. Кроме того, наблюдение свидетельствует, что у мужчин чаще проявляются черты холерического темперамента. Это выражается в энергичности, напористости, нетерпимости, категоричности. Мужчины не любят повторять дважды, тем более «разжевывать». Женщины более терпеливы, они чаще готовы объяснять, снова и снова возвращаясь к сложным для аудитории вопросам. Они лучше, детальнее излагают прочитанное. Их речь отличается непосредственностью, образностью, эмоциональной окрашенностью. Женщины стремятся поделиться информацией, свести к минимуму разницу в знаниях и опыте. У мужчин речь сложнее, более терминологически и категориально насыщена. С одной стороны, это связано с преобладанием абстрактно-логического типа мышления, с другой — с отсутствием стремления гово-

рять проще, доступнее. Если же студенты не все понимают в изложении, это только усиливает чувство превосходства. Для мужчины обладание более объемной, глубокой информацией подкрепляет представления о собственной значимости, работает на повышение самооценки, интеллектуального статуса. Мужчина не стремится опускаться до уровня студента, а наоборот, поднимает планку, стимулируя таким образом его развитие, самостоятельность, инициативность. Для женщины показатели авторитетности, уважения, востребованности сопряжены с доверительным отношением студентов, их стремлением вывести контакты за рамки формальных. Обращение к ней за помощью является для женщины свидетельством ее превосходства, но при этом она стремится не увеличить дистанцию, а усилить связи, сформировать общность, чтобы совместно достичь цели.

Стили преподавания мужчин и женщин также различаются. Для мужчин более характерен проблемно-ориентированный стиль. Они чаще выходят за рамки традиционных взглядов, смело выдвигают гипотезы, ищут нетривиальные решения. Считается, что мужское мышление не только более абстрактно, но и отличается парадоксальностью и дерзостью мысли. Поэтому открытия в науке чаще совершают мужчины.

Для женщин с их стремлением к сотрудничеству важно формирование отношений ответственной зависимости, «духа команды». Не случайно в отличие от мужчин, которые предпочитают публичные выступления, женщины лучше чувствуют себя в камерной обстановке. Беседа, диалог — это способы сближения, объединения. В преподавании и научной деятельности проявляются такие особенности женского мышления, как скрупулезность, внимание к тонкостям, глубокий анализ и одновременно интуитивные находки.

Если мужчины больше сконцентрированы на задачах обучения, если для них главное, *что и зачем* делать, то для женщин удовлетворенность результатом преподавания тесно связана с установлением личностных контактов. Им важнее, *с кем и как* работать. Оптимальным вариантом представляется реализация в преподавании и мужской, и женской составляющих, которые, на наш взгляд, не противоречат друг другу, а скорее являются двумя сторонами единого процесса, дополняющими друг друга.

Несмотря на существующие отличия, образ преподавателя

вуза в восприятии студентов в меньшей степени связан с традиционной гендерной основой, чем образ школьного учителя. Он сочетает в себе фемининные и маскулинные качества и скорее является андрогинным. Происходит это, в первую очередь, за счет расширения представлений о женском полоролевом репертуаре (к традиционно женским характеристикам добавляются обычно приписываемые мужчинам активность, решительность, независимость, стремление к успеху, возможность выбирать любую сферу самореализации). В то же время корректируется типичный мужской образ (он дополняется такими чертами, как внимательность, способность к сочувствию, к самораскрытию). Такое движение навстречу друг другу связано, по-видимому, со снижением полярности проявлений мужского и женского начала в реальной практике. Андрогинные люди способны демонстрировать оба типа поведения в зависимости от ситуации, мужественность и женственность для них не противоположные и взаимоисключающие полюса, а два сосуществующих измерения. Вуз — это та сфера, где потребность в андрогинности получает возможность реализоваться.

## **2. ЛОКАЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ: РЕФЛЕКСИИ И ОЦЕНКИ**

Ирина Андреева

### **ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОГО НЕРАВЕНСТВА, СТРАТИФИКАЦИИ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ВЗАИМОДОПОЛНЕНИЯ В «МУЖСКОМ» ВУЗЕ: ИНТРОСПЕКЦИЯ ЛИЧНОГО ОПЫТА**

В гендерной стратификации общества органы внутренних дел как одна из государственных силовых структур традиционно являются полюсом мужского доминирования. Не случайно принадлежность к этой сфере так льстит женщинам и вызывает к ним повышенный интерес в обществе. В последние годы удельный вес женщин в органах внутренних дел постоянно растет. Этот процесс, отражая, безусловно, общественные трансформации, в том числе изменение представлений о мужских и женских профессиях, в значительной степени связан с ухудшением финансирования этой системы и уходом мужчин в более прибыльные сферы труда. Падение престижа службы в органах внутренних дел относится к числу больных и трудноразрешимых проблем этого ведомства, подтверждая недавно сделанное наблюдение: «История женского труда красноречиво свидетельствует: те сферы деятельности, которые становятся малопrestiжными и низкооплачиваемыми, постепенно феминизируются»<sup>1</sup>.

Мне хотелось бы поделиться размышлениями, связанными с моим опытом работы в специфическом высшем учебном заведении системы МВД России и с биографиями его сотрудниц самого разного статуса. Избранный мною подход не вполне удовлетворяет принципам научности, так как затруднена верификация полученного знания. Но он имеет все преимущества осуществления познания в процессе деятельности. Свойство человека объективированно воспринимать окружающее пространство, позволяющее преодолевать и расширять рамки соб-

ственного опыта, оправдывает подобный подход к анализу еще недостаточно изученных объектов, где поля социальных взаимодействий закрыты для непосвященного. Чтобы обозначить контуры для объединения весьма разрозненных, отрывочных наблюдений и впечатлений, мною выбраны четыре ракурса анализа гендерных отношений, возникающих в процессе совместной деятельности: иерархия, стратификация, взаимодействие и взаимодополнение; естественно, я не претендую на полноту их представленности и осмысленности.

Мною не ставилась цель создания обобщенных, типизированных образов женщины и мужчины в нашем коллективе, но некоторые общие и объективные сведения необходимо привести. Если не считать того, что доля женщин в личном составе вуза около 15 %, что гораздо меньше в сравнении с другими вузами, но в то же время гораздо больше, чем в органах внутренних дел, то конкретные характеристики гендерной асимметрии и гендерной стратификации в нашем вузе, думается, не являются специфическими. Женщины преобладают в подразделениях, выполняющих вспомогательные функции (бухгалтерия, библиотека и т. д.), но их нет среди высшего руководства, их мало среди среднего начальствующего состава (три заведующих кафедрами из тринадцати, один начальник подразделения — библиотеки и два заместителя начальника подразделения — учебного отдела и библиотеки), большая часть женщин относится к неаттестованному составу. Мужчины преобладают в секторе технологичных профессий. Думаю, как и везде, тем сферам, которые считаются женскими, не уделяется достаточного внимания. Статус преподавателя и его карьерный рост в определенной степени зависит от его принадлежности к символическим полюсам мужественности и женственности (силовые подразделения, специальные кафедры находятся на одном полюсе, вспомогательные службы, общественные кафедры — на другом). И количественно мужчины преобладают в первом названном секторе труда.

Не сомневаюсь, что по поводу наличия дискриминации по половому признаку в нашем вузе большая часть сотрудников высказалась бы отрицательно. Женщины — потому что многие дискриминационные ситуации не осознаются ими как таковые. Для части из них учеба и работа в этом, более благополучном в финансовом отношении, вузе — личный успех и дос-

тижение, и они не склонны к преувеличению неприятных «мелочей». Мужчины привели бы контрпримеры привилегированного положения женщин, выполняющих меньшую служебную нагрузку за счет них — мужчин. Как говорят отдельные преподаватели, скорее у нас — дискриминация мужчин. И они правы в том, что неполное вовлечение в функционирование нашего учреждения, являющегося и учебным заведением, и служебным подразделением системы органов внутренних дел, обуславливает меньшие требования к женщине-офицеру и, в конечном счете, ее большую свободу. К тому же при значительном численном преобладании мужчин в коллективе личный опыт сотрудника(цы) говорит обратное — у нас женщин более чем достаточно. Ведь чаще всего он (она) сталкивается для решения различных вопросов, помимо сослуживцев по подразделению, с управленцами среднего звена (бухгалтерами, кадровиками, инспекторами учебного отдела), сотрудниками библиотеки, столовой, вспомогательным персоналом (лаборантами, уборщиками помещений), а в основном это женщины. Как мне кажется, абсолютно все убеждены в невозможности гендерного паритета в вузе такого профиля, как наш, поэтому все его нарушения представляются естественными.

Но если мы вспомним, что посредством дискриминации по половому признаку *всего лишь* осуществляется предпочтение мужчин в ущерб женщинам, то примеров и скрытого, и открытого предпочтения подберем огромное количество. Женщинам предъявляются требования более высокой профессиональной квалификации при рассмотрении их кандидатур на замещение должностей в тех сферах, где есть конкуренция мужчин и женщин, прежде всего преподавательских. И даже при наличии значительного стажа работы в органах, рекомендации практических работников (для профильных кафедр) или научной степени начальнику подразделения нужно проявить особую настойчивость в отстаивании своей кандидатуры перед кадровой службой. В любом случае приход в коллектив еще одной женщины не вызывает восторга ни у рядовых сотрудников, ни у руководителей. Рациональное объяснение такого отношения кроется в том, что прибавление женщин затрудняет жизнь мужской части коллектива, увеличивая для них специфическую миллиейскую нагрузку, которая на женщин не распространяется. Кроме преподавательской работы, состоящей из учебной, мето-

дической, научной и воспитательной нагрузки, которая планируется ежегодно, преподаватели-сотрудники органов внутренних дел имеют служебные милицейские обязанности, как плановые, так и внеплановые. Часть этих служебных обязанностей выполняется только мужчинами. Например, традиционно женщины-офицеры не привлекаются к несению регулярного дежурства в суточном наряде, патрулированию подшефных академии территорий и т. д. Это положение воспринимается многими мужчинами как несправедливое и вносит некоторую напряженность в отношения. Со своей стороны, как я знаю, большинство женщин-офицеров согласны с принципом равного распределения обязанностей.

Вопрос о включении женщин в систему несения службы на общих основаниях стоит более остро для переменного состава — курсантов и особенно для их командиров. Каждый учебный курс в нашем вузе — это служебно-боевая единица, члены которой находятся на казарменном положении. Для девушек нужно оформить какое-то отдельное пространство, а так как в вузе существуют сложности с помещениями, они живут не в казарме, а дома, а приезжие спимают жилье. Для переодевания и «каких-то женских дел» выделены женские компаты: такая «особая территория» находится вне контроля и надзора командиров мужского пола. Не углубляясь в детали, малоинтересные в большинстве своем, подытожу: девушки подвергаются меньшей муштре, они более свободны, они действительно являются привилегированной частью личного состава курсов, и их положение у курсантов-юношей вызывает зависть. Недавно в беседе с одной учебной группой я задала юношам вопрос: «А если девушки паравне с вами будут все выполнять, это правильно?» — «Да!» — «Согласны ли вы тогда, что девушки могут быть вашими командирами, сейчас и в будущем?» Согласие выразил только один курсант. В целом проблема служебных обязанностей девушек решается по-разному, на некоторых курсах девушки полностью освобождены от несения службы в нарядах. Там, где проводится идея «равноправия», девушки активно протестуют, ссылаясь на то, что «никогда такого не было».

В течение пяти последних лет время от времени предпринимались паллиативные решения проблемы: женщины-офицеры привлекались к несению службы в специальных «женских»

нарядах, обеспечивающих надзор за порядком в столовой, женских комнатах, санитарным состоянием в жилых комнатах общежития. Все это демонстрирует востребованность в жизни учреждения особых женских качеств, заботливого женского взгляда и руки, наводящей чистоту и порядок. Надо сказать, что руководство не скупится на слова благодарности и признательности в адрес женщин, отмечает моральный потенциал женского присутствия, признает облагораживающую роль женщины. Бывают ситуации, когда востребовано именно женское слово, особо эмоциональное и по-матерински проникновенное. Всем знакомы те ситуации, когда право сказать от имени коллектива предоставляется женщине. Эти ситуации, как правило, связаны с трагическими событиями и завершаются обращением за помощью. В моей карьере был случай, когда моя кандидатура, предложенная для выполнения подобной роли, была отвергнута представителем воспитательного отдела. Отказ (в формулировке, мне переданной) звучал так: «Для этого нужна настоящая женщина, а не пигалица». Кроме недостатка возраста и веса мне, видимо, не доставало чего-то еще, трудно выразимого в словах.

Конечно, гендерные стереотипы в отношении женщины очень живучи: она — прежде всего мать, хозяйка и воспитательница. Я просто расскажу о нескольких случаях, впечатлениях, по-разному высвечивающих эту проблему. Я поступила на службу одновременно с моим бывшим коллегой по университету, у нас был общий день принятия Присяги. Поздравляя с этим важным событием, принимающий говорил каждому что-то личное. О нас он имел самые минимальные общие сведения, но тем не менее сумел определить нам разные перспективы: мне высказал пожелание стать хорошим педагогом, а коллеге — ученым.

Знаю многих «офицерш», которые всегда подчеркивают, что они прежде всего — женщины. Но я, общаясь с курсантами, сама себя репрезентировала как преподавателя и офицера, и всерьез не задумывалась над тем, что в наших представлениях могут быть несовпадения. На одном из занятий по культурологии, в ходе обсуждения петровской культурной реформы, я решила задействовать межпредметные связи, обратившись к недавно изученному курсантами материалу по предмету «История органов внутренних дел». Так как эту дисциплину пре-



подавала я и учебная группа хорошо меня знала как своего куратора, я была уверена, что на вопрос «Какое еще новшество появилось при Петре I, мне будет особенно приятно, если вы это помните», все, не раздумывая, назовут создание регулярной полиции. Я была по-настоящему потрясена их списком приятных мне вещей: и пудра, и духи, и помада, и что-то еще, но никто и не вспомнил о полиции.

Надо сказать, что курсанты (любого пола) взаимодействуют с преподавателем-офицером-женщиной иначе, чем с офицерами-мужчинами. Они более раскованны, открыты, откровенны. И, думается, некоторые из них ожидают материнской заботы, утешения, особенно в первый, адаптивный год обучения. Уместно пересказать эпизод из биографии моей коллеги, у которой установился прочный эмоциональный контакт с юношей-первокурсником: он регулярно приходил в послеучебное время на ее консультации, вызывая всеобщее удивление по поводу такого интереса к предмету. Однажды выяснилась тайная причина: она пользовалась такими же духами, как его мама. Женщины-преподаватели более мягки в целом, терпимы, но, как следствие, дисциплина на их занятиях хуже, чем у мужчин (не у всех).

Формальных трудностей при поступлении на службу в органы внутренних дел немало. Сложностей, усугубленных гендерными различиями, нет, кроме невозможности поступить на службу мужчине до 27 лет, не служившему в армии. Отбор кандидатов ведется достаточно жесткий, и все они встречаются с руководителями вуза. Содержание же этих предварительных бесед сильно разнится и, думаю, имеет гендерный оттенок. Типичным является сделанное мне как женщине предупреждение о трудностях службы, о возможности привлечения к сложной мужской работе — дежурствам в суточных нарядах, участию в патрулировании города и т. д. Не знаю, как другим дамам, а мне был задан прямой вопрос, не собираюсь ли я заводить ребенка. Конечно, ни в каких документах не зафиксировано, что количество женщин не должно превышать какой-то нормы, квоты, но знаю, что относительно ряда кафедр есть негласное и гласное, незабываемое мнение, что там эта квота достигнута и даже при наличии вакансии занять ее может только мужчина.

Важнейший момент вхождения в жизнь нашего специфического коллектива — получение форменной одежды, освое-

ние всех навыков обращения с ней. В ее ношении, отношении к ней есть гендерные особенности. Сложившаяся в последние годы практика снабжения вещевым довольствием (думаю, что именно в последние из-за плохого финансирования) укажет женщине, формально имеющей определенное звание, на ее неполное соответствие гордому званию офицера милиции. Она не получит многое из полагающегося и многое даже из того, чем мужчины, несмотря на трудности, обеспечиваются. Уже на этом этапе, назовем его «оформление», закладывается неполнота вовлеченности в жизнь коллектива. Словно заключается неявный договор: вы не получаете всего положенного, но только потому, что вы не испытываете необходимости в некоторых видах вещевого довольствия (например, не выдаются плащ-палатка, теплая зимняя куртка и т. п. «за ненадобностью»), а значит, автоматически освобождаетесь от выполнения некоторых (прямо сказать, не очень приятных) служебных обязанностей. Снабжение женщин нижним бельем, носками тоже не осуществляется, так как не предусмотрено совсем, и трудно даже сказать почему. В результате женщине — не обидно, ее одновременно и обделили (вещевым довольствием) и наделили (некоторыми «привилегиями» — не участвовать в строевых занятиях, несении патрульно-постовой службы и т. д.).

Одежде принадлежит очень важная роль в кодировании женского и мужского тела (конечно, прическа, мимика, дисциплина тела, голос (командный, например) тоже важны). Форменная одежда унифицирует тела, но до определенных пределов. Мне кажется, эта одежда «унисекс» (форменная одежда мужчин и женщин имеет и отличия) многих устраивает, снимает коммуникационные проблемы, в том числе и в межгендерном общении, так как ясна статусная позиция коммуникантов (звание, определяемое по форме, важно не само по себе, и не только для субординации, оно сообщает другую информацию — о возрасте, стаже, опыте и т. д.). В общении между женщинами и мужчинами, в том числе и в учебном процессе, где статусная позиция преподавателя усилена служебной субординацией, преобладает осознание единства — сотрудники, «служивые» и т. д. Возможно, это только мое ощущение, что единая (или почти) форменная одежда формирует представление о сходстве, общности, когда различия по половому признаку не так важны. Различие становится очевидным во вре-

мья вечеров отдыха, и ему радуются, как празднику (но ведь разные не только мужчины и женщины, но и все женщины разные, и все мужчины тоже). Я думаю, все, кто работал в военнизированных структурах, испытывали эстетическое удовольствие от лицецерения своих сослуживцев в гражданской одежде, да еще и в праздничной обстановке: это своего рода карнавал. В день 8 Марта преподаватели моей кафедры сочинили для преподавательниц куплеты, краткое изложение смысла которых таково: вот как хорошо сегодня, вы сегодня такие красивые и разные, а обычно мы все ходим одинаковые, как слоники.

Представители молодого поколения пытаются уменьшить дисциплинирующее влияние формы, укорачивая, ушивая, переделывая юбки и кители. Современные девушки одеваются так, чтобы выглядеть как можно более сексуально, даже и в форменной одежде, — это позволяет им чрезвычайно короткая юбка. 6–7 лет назад они предпочитали носить брюки, тогда это было смело и раскованно: женщины старшего поколения брюки не носили. В какой-то момент форменные брюки надели многие женщины-офицеры (я помню, как обсуждали, вот уже носит эта, и эта, даже мужчины включались в обсуждение, кому идут, а кому нет), убедились в их удобстве, особенно в зимнее время, и женщина в брюках перестала выглядеть смелой, вызывающей. Откровенных «нелюбителей» милицейской формы, как я знаю, единицы. Питают пристрастие к форменной одежде, по моим наблюдениям, и молодые сотрудницы, которые стремятся «опубликовать» свою принадлежность к нетрадиционной для женщины профессии.

Естественно, поведение и манеры должны быть приведены в соответствие с формой. Если женщин-офицеров в этом смысле никто не подвергает контролю, по крайней мере, я не помню, чтобы на строевом смотре было кому-нибудь сделано замечание о несоответствии прически, украшениях и т. д., то другое дело — девушки-курсантки. Приведу лишь один пример, довольно казусный. Обучавшаяся на коммерческом отделении девушка, кстати отличница, перевелась на бюджетную форму обучения, надела форму, была включена в состав курируемой мной учебной группы. Девушка эта запоминается тем, что «американская» улыбка на ее лице сочетается с нашей, родной искренностью, да и характер у нее легкий, открытый. Спрашиваю у командира группы, как она приживается в коллективе,

очень, говорю, она улыбка. «Все хорошо. А по поводу улыбки ей уже сделал замечание начальник курса». Не вписалась ее улыбка в строгий формат служебных отношений. Судя по дальнейшим наблюдениям, там, где не положено (на построениях, собраниях и т. д.), девушка теперь не улыбается. Впрочем, обычно девушки вполне успешно отстаивают свое право «на красоту».

Отдельная тема для размышлений, а возможно, и для серьезных исследований: в какой степени студенты, заканчивающие подобные учебные заведения (они поглощают определенное количество потенциальных призывников), проходят школу мужания, подобную армейской, хотя и смягченную<sup>2</sup>. Вполне очевидно, что первый курс, выполняющий основную часть хозяйственных работ, проходящий процесс адаптации к службе, совмещенной с учебой, проживанию в казарме, сложностям бытовых условий, проблемам питания, переживает испытания не меньшие, чем выпавшие на долю молодых бойцов-первогодков. Это стадия инициации. Слабые не выдерживают и отсеиваются, некоторые не могут «вписаться» в эту среду, но все равно остаются в качестве «белых ворон». Гендерная ресоциализация курсантов, как и в армии, приводит к формированию более жестких и традиционных маскулинных образцов, чем усвоенные ими в школе и в семье. Это происходит под влиянием как авторитарных норм, цементирующих целостность данной служебной сферы, так и соревновательно-агрессивной атмосферы мужского коллектива, который изолирован от дома и в котором значительное место занимает спорт. Самые «мужские» виды спорта, где присутствуют спарринг-бои, очень развиты в академии (и классическая борьба, и самбо, и дзюдо, и бокс, и рукопашный бой). В ходе спортивных соревнований зрители высказывают свое одобрение выкриками: «Мужчина!». Противостоят «мачизму» и присутствие женщин в коллективе, и участие в образовательном процессе, где поощряются другие личностные качества. Но все-таки неформальную, отчасти совпадающую с формальной, элиту составляют спортсмены (прежде всего борцы), а также появившаяся в последние годы категория курсантов — участники боевых действий в Чечне. В Омской академии учатся два Героя России.

В вузе проявлений гендерной иерархии меньше, чем в организациях внутренних дел в целом, возможностей карьерного роста

больше, но, уточним, это относится к женщинам-преподавателям и офицерам. Представительницы вспомогательного персонала, несмотря на образование и прочие данные, таких возможностей не имеют. Но даже у женщин первой группы перспективы личной самореализации в профессиональной сфере ограничены по сравнению с мужчинами. Ввиду того, что женский состав сконцентрирован во второстепенных для вуза сферах, «естественно», что это отражается на издательской политике вуза, практике командировок и т. д.

Истоки половой дискриминации необъятны, но вклад в ее существование вносят и сами женщины, которые не только мирятся со своим положением, но и извлекают из него выгоду. Властные полномочия — это ответственность, и женщины нередко стремятся ее избежать (мне известны случаи отказа женщин занять руководящие должности), не в силах совмещать ее с заботами о детях и семье, которые ложатся на женские плечи. Женщины предпочитают компенсировать дефицит власти за счет ресурсов гендерного маскарада (красота, обаяние, статус хорошей матери и жены). Вообще вопрос о том, достигается ли эмансипация женщин через равенство или через утверждение их отличия (их женственности) — предмет феминистской дискуссии, — в нашем вузе проблематизируется специфично.

В целом и организация учреждения, и содержание учебных предметов, в которых женский опыт и вклад практически не представлены, и общий стиль преподавания и воспитания поддерживают гендерное неравенство, более того, осуществляется ресоциализация молодого поколения, усиливающая дихотомию полов, закрепляющая гендерные стереотипы. Вместе с тем стереотипы разрушаются самим присутствием женщин, их достойным выполнением служебных обязанностей, оцениваемых культурой как мужские. Единичные яркие примеры (майор милиции, чемпион мира по дзю-до И. Н. Блудова, которая преподает курсантам приемы самообороны и рукопашного боя) выхода за рамки границ пола, предписываемых культурой, становятся фактором переформулирования гендерных конвенций общества.

Эффективной деятельности учреждения, по моему мнению, мешает как сознательное нарушение гендерного паритета, проявляющееся в дискриминации женщин при приеме на работу,

при повышении по службе (создающее, кстати, надуманную проблему дефицита квалифицированных кадров), так и живучесть традиционных гендерных стереотипов.

<sup>1</sup> *Беляева Г. Ф., Горшкова И. Д., Костикова И. Д. Университетские женщины: Штрихи к портрету // Общественные науки и современность. 2000. № 2. С. 178.*

<sup>2</sup> *Лурье М. Л. Служба в армии как «воспитание чувств» // Гендерный подход в антропологических дисциплинах. СПб., 2001. С. 246.*

Юлия Серго,  
Марина Серова

## РЕФЛЕКСИЯ ПО ПОВОДУ СЕРИИ СЕМИНАРОВ, ПОСВЯЩЕННЫХ ГЕНДЕРНЫМ ПРОБЛЕМАМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Политические и экономические реформы в России повлекли за собой изменения в структуре высшей школы. В сфере гендерной проблематики, на наш взгляд, следует обратить внимание на то, как изменилось соотношение женщин и мужчин в профессорско-преподавательском составе провинциального вуза и какие проблемы это за собой повлекло.

Как уже неоднократно отмечалось, преподавательская работа в России перестала быть престижной и хорошо оплачиваемой, а следовательно, перестала быть сферой деятельности, которую оккупируют мужчины. Места аспирантов и преподавателей заняли женщины. «Гендерная революция» и ее первые результаты особенно наглядно могут быть представлены на материале всестороннего анализа процессов, происходящих в провинциальном высшем учебном заведении. Первые наброски такого анализа мы и попытаемся представить в данном сообщении. Мы выскажем свои соображения по поводу гендерной ситуации, сложившейся на филологическом факультете Удмуртского государственного университета.

В силу ряда социально-исторических причин культурный уровень, связанный в первую очередь с гуманитарной сферой, в столице Удмуртии Ижевске по сей день остается достаточно низким. Город сформировался на основе заводского по-

селка, вокруг металлургического завода, который и был главным структурирующим центром и источником работы для населения. В советское время проблемы гуманитарного знания углубились, так как помимо общесоветского железного занавеса Ижевск изолировал статус закрытого города. Закрытый город в закрытом государстве вел скудное духовное существование. Эти и другие факторы привели к тому, что филологическое образование не имеет в представлении большинства ижевчан высокой ценности, основную массу образованного населения в городе составляет техническая интеллигенция. Мужчины в Ижевске традиционно привыкли реализовываться в основном в сфере технического знания, рассматривая гуманитарную область как периферийную или как хобби. Проблема ценности гуманитарного знания всегда в большей степени волновала женщин.

И все же до начала 90-х гг. довольно значительную часть профессорско-преподавательского коллектива филологического факультета составляли мужчины, правда, в основном это были люди старшего поколения (военного и послевоенного). В 90-е гг. ситуация изменилась: филологический факультет, который в студенческой среде традиционно именовался «факультетом невест» (там всегда учились в основном девушки), стал сугубо женским и в плане профессорско-преподавательского состава. Старые профессора-мужчины либо умерли, либо уехали в более престижные города и вузы (Казань, Томск). Новое поколение мужчин ушло в бизнес и в структуры местной власти (один из наших бывших коллег — министр печати Удмуртской Республики, другой — секретарь пресс-службы Президента). Бывшие филологи, а ныне правительственные чиновники и бизнесмены, держат родной факультет в качестве запасного аэродрома (сохраняют за собой некоторое количество часов или место в научно-исследовательской лаборатории). Это, на наш взгляд, может свидетельствовать о том, что они не уверены в прочности своего нынешнего статуса и не до конца адаптировались в новой политико-экономической ситуации. Та же психологическая двойственность и неопределенность проявляется и в сфере отношений с бывшими коллегами по работе. С одной стороны, мужчины ощущают себя покровителями женщин-филологов, с другой — явно тяготеют общением, поддерживают его избирательно,

встречаться стараются как можно реже, вероятно, не желая обременять себя излишней ответственностью, боясь услышать просьбу в свой адрес, которую расценивают как психологическое давление.

Гендерная ситуация на факультете выглядит следующим образом: декан, заместитель декана, заведующие кафедрами — женщины. Трое мужчин, которые продолжают работать на факультете, не принимают никакого участия в его жизни и совершенно незаметны в женском коллективе. Таким образом, можно сказать, что на факультете царит Матриархат. Межличностные отношения в этой ситуации складываются не всегда ровно.

Основной проблемой, на наш взгляд, становится психологическое восприятие разными членами коллектива различных форм власти. Если в структуре подразделения собраны люди, которые воспринимают свою руководительницу в качестве матери, и это не вызывает ни у кого протеста, то, как правило, отношения складываются достаточно гармоничные. Но, с одной стороны, не каждая заведующая кафедрой готова играть именно такую роль, а с другой стороны, не все члены коллектива приемлют роли подчиненных-детей. Матриархальная власть выступает в данном случае как единственно возможный вариант авторитарной власти. Демократическая же структура управления на факультете, впрочем, как и во всей России, развита слабо. К достоинствам матриархальных отношений следует, безусловно, отнести глубокую эмоциональную отзывчивость и стремление помочь члену коллектива, оказавшемуся в кризисной ситуации (болезнь, развод, временная научная несостоятельность, материальные трудности и т. д.). Главным недостатком матриархального правления является произвол, допускаемый начальником в отношении подчиненных и расцениваемый им самим как совершенно нормальное проявление материнской заботы («я лучше знаю, что им нужно»).

К особенностям психологической ситуации в женском коллективе следует, на наш взгляд, отнести и повышенный интерес к практике «психоанализа» в повседневной ситуации, стремление объяснить каждый поступок другого человека с точки зрения логики внутренних импульсов, сознания и подсознания. Эти дилетантские упражнения часто приводят к обострению межличностных отношений, так как практически любое слово



или действие может вызвать настороженную реакцию, в каждом выражении ищется подтекст.

Делать какие-либо окончательные выводы относительно психологической ситуации в женском коллективе, по нашему мнению, пока рано — все находится в стадии становления. Но многие психологические проблемы требуют безотлагательного решения.

Следует сказать несколько слов и о том, каково положение женского факультета в структуре университета в целом. Если среди деканов факультетов пять женщин, то ректорат полностью состоит из мужчин. Таким образом, на уровне общеперсональной власти женское начало практически не ощущается, авторитет женщины и ее структурного подразделения низок. Это зачастую приводит к ущемлению экономического и интеллектуального потенциалов факультета. Проблема состоит в том, чтобы научиться отстаивать свои права, заставить определенного начальника воспринимать нужды факультета всерьез.

В плане интеллектуальном, научном в последнее время происходит осознание женщинами ценности своего научного потенциала, и если раньше в филологической, особенно женской среде, бытовало мнение о том, что писать докторскую диссертацию совершенно необязательно и даже неприлично, то в последние годы докторская диссертация становится постепенно нормой, знаком завершения некоего важного творческого этапа жизни. Филология как сфера реализации творческих сил большинством женщин начинает восприниматься совершенно естественно, что помогает сохранить относительно устойчивую систему ценностей и психологическое равновесие в условиях кризиса высшей школы и неблагоприятной обстановки в регионе.

Подводя итоги своей короткой рефлексии, скажем, что мы, в основном, ограничились постановкой проблем и выделением некоторых особенностей, характеризующих женский коллектив. Гендерная проблематика в провинциальном вузе требует, безусловно, глубокого и многоуровневого анализа. Это помогло бы решить многие административные, экономические, психологические, нравственные проблемы, возникающие в жизни женского коллектива.

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ГЕНДЕРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРОВИНЦИАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Заявленная в заголовке тема весьма условна и должна при ближайшем рассмотрении породить много вопросов. Я артикулирую эти вопросы как методологически необходимые. Важно ли, что эмпирические гендерные исследования проводятся именно в вузе, и чем они отличаются от гендерных исследований в техникуме или на заводе? Важно ли, что они проводятся в институте, а не в университете? Важно ли, что они проводятся не в столичном или регионального значения вузе, а в вузе малого города? Какое значение имеет то обстоятельство, что вуз педагогический? Никаких научно значимых ответов на этот вопрос я дать не могу, так как не знаком с аналогичными исследованиями в других вузах и сравнить свои методы изучения гендерной проблематики мне не с чем.

Я вынужден рассматривать собственные (индивидуальные) эмпирические гендерные наблюдения как своего рода «типичный» пример эмпирических гендерных исследований в вузе...

Первым шагом моей деятельности было проведение анкетного опроса примерно в 1988 г. В то время я уже несколько лет занимался поиском рассказов о любви, содержащихся в некоторых девичьих альбомах-песенниках. В процессе поиска я столкнулся с наличием в пределах рукописной культуры текстов откровенно эротического, даже порнографического содержания. Рукописные рассказы о романтической любви я рассматривал как культурологический феномен. Рассказы же порнографического плана, на которые я «наткнулся» довольно часто, побудили меня сформулировать гипотезу, скорее, социолого-сексологического характера: а не влияет ли знакомство с рукописной эротической литературой на формирование полового влечения? Я исходил из тезиса о социокультурном опосредовании психических функций индивида. В качестве объекта исследований я избрал студенток Шадринского пединститута. Для проведения исследования я приходил в общежитие. Насколько могу вспомнить, ни преподавателей, ни руководство института в известность о своих изысканиях я не ставил. Их результаты были, как ни странно, опубликованы, причем в весьма авторитетном и сейчас журнале «Социологические исследе-

дования» (1989. № 1). Сотрудники института узнали о проводившихся исследованиях уже благодаря публикации. Мне было тогда 25 лет, я не был ни кандидатом, ни даже аспирантом и работал ассистентом в провинциальном вузе. В 1989–92 гг. я, учась в аспирантуре, занимался темой отношения к смерти и поэтому тема социокультурного конструирования психосексуальности отошла на второй план.

К эмпирическим гендерным исследованиям я вернулся примерно в 1993 г., причем сделал это не вполне по своей инициативе. Студенткам-заочницам факультета педагогики начального обучения я дал задание (предмет, кажется, уже назывался «социологией») написать письменную работу на тему «Социология школьной жизни». В числе тем, которые предлагалось осветить, были: способы передачи школьных записок, шифры, применяемые в записках, бойкоты одноклассников, лидеры класса, группировки в классе, школьный фольклор. Возможно, в списке тем была и первая любовь. Я ждал абстрактно-обобщенных, «беспольных» ответов. «Гендер» возник в письменных работах совершенно для меня неожиданно. Студентки писали о латентных мальчишеских эротически окрашенных практиках, о сугубо девичьих способах времяпрепровождения («письма счастья», гадания, привораживания). В результате знакомства с несколькими десятками сочинений (четыре группы по 25–30 человек в каждой) я внезапно осознал, что вопреки явно не артикулируемой, но от этого не менее общепринятой и как бы самоочевидной исследовательской парадигме школьное (да и внешкольное) детство — это не беспольный, а весьма интенсивно окрашенный «полом» феномен. С этого времени и начались мои более или менее осознанные эмпирические гендерные исследования.

В отношении «легитимности» подобных исследований в вузе, думается, весьма ощутимую помощь оказала мне защита в Уральском госуниверситете кандидатской диссертации на тему «Латентные механизмы культуры (опыт социологического исследования личных документов девушек)». Конечно, она оказалась возможной в значительной степени благодаря Льву Наумовичу Когану, которому и принадлежит идея защиты в виде доклада. В числе 26 публикаций, послуживших основой автореферата, были три в журнале «Социологические исследования». Все они были имели какую-то связь с темой девичества.

Наличие публикаций в академическом журнале наряду с защитой также в известной степени легитимировало мои весьма рискованные с точки зрения консервативной педагогической морали «гендерные изыскания в вузе».

В 1995–97 гг. я включал в преподавание курса социологии тему «Социология пола». В этой лекции я, помимо прочего, рассказывал о феминизме, его течениях. В 1997 г. она была опубликована в институтском издании «Социология. Избранные лекции». Позже рассказ о течениях в феминизме я стал включать в курс политологии, в раздел «Политические идеологии». Мне кажется, тема практически неизменно находила живой отклик у слушателей. Особенный интерес у студенток вызывала излагавшаяся мной идея государственной оплаты материнского труда (я подчеркивал: квалифицированного! то есть мамам с высшим педагогическим образованием должны платить больше, чем мамам, не имеющим такового). Не уверен, была ли эта идея прочитана мной в литературе, или же я «доразвил» принципы марксистского феминизма...

Собственно, исследованиями то, что я проводил в вузе, называть в полной мере нельзя. Скорее я собирал информацию по интересующей меня теме гендерной социализации. Я использовал в основном один способ: написание индивидуальных сочинений. Впрочем, в 1996–98 гг. студентами — под моим контролем — проводились и «традиционные» анкетные опросы по гендерной тематике. В те годы в своих лекциях я еще излагал методику и технику количественных исследований, поэтому анкета была как бы «легальным» видом социологического исследования, а сочинение — не вполне.

С конца 1990-х гг. организация написания и последующий сбор автобиографических сочинений стал основным методом получения гендерной информации. К этому времени я считал аргументы в пользу провозглашения «качественных» исследований единственно верными на стадии первичного знакомства с проблемой. А изучение гендерной социализации в России находится, на мой взгляд, на самой ранней стадии.

Следует отметить, что студентам (на 95–97 % — студентам), как правило, предлагается на выбор большое количество тем. Среди них, например: социология школьной жизни, социология детства, социология игры, социология городского фольклора, социология материнства, социология домашнего хозяй-

ства, социология досуга, социология сексуальности, социология семейной жизни, социология студенческой жизни, социология общежития, социология армейской жизни, социология спорта, социология религиозности. Студенты выбирают тему из предложенных и/или предлагают свои. В числе последних — социология гражданского брака, социология карьеры...

В качестве главного требования к работе выдвигается условие обязательной персонально-хронологической атрибуции каждой информации. Не «мы часто играли...», а «я в 9-летнем возрасте часто играла с двумя подругами 8 и 10 лет соответственно...». Не «на уроках мы часто доводили учителей», а «один раз в седьмом классе на уроке химии три мальчика-одноклассника, сговорившись с двумя девочками...», и т. д. Конечно, на протяжении всего изложения это требование практически никто не выполняет. Однако в целом такого рода установки позволяют впоследствии социологически достоверно локализовать то или иное явление культуры и, в частности, гендерно маркировать то или иное описываемое явление, фольклорный текст или модель поведения.

Очень важно еще одно обстоятельство. Любое сочинение, которое основывается на личном материале, будь то даже максимально деперсонализованная «Социология жилища», так или иначе актуализирует проблему «прайвеси», нарушения границ публичной и частной жизни. Сами по себе уверения в конфиденциальности не могут снять, на мой взгляд, всех проблем. Только апелляция к чистой научности, к абсолютной академичности исследования вкупе с устным обещанием конфиденциальности, на мой взгляд, может обеспечить получение достоверной гендерной информации.

С 1999 г. я начал принимать участие в работе московского теоретического семинара «Фольклор и постфольклор: типология, структура, семиотика». Руководитель семинара — профессор Сергей Юрьевич Неклюдов, редактор журнала «Живая старина», стал моим научным консультантом в подготовке докторской диссертации на тему «Субкультура девичества». Соответственно, поисково-информационная работа со студентами Шадринского пединститута стала более целенаправленной и интенсивной.

Думаю, что студентки вуза — оптимальный источник информации по гендерным проблемам. Во-первых, хронологи-

чески они отстоят не так далеко от детства и отрочества — времени наиболее интенсивных процессов гендерной социализации, и в то же время они уже имеют возможность говорить о бывших для них ранее непростыми вещах достаточно отстраненно и даже иронично. Во-вторых (примем этот тезис на веру), у лиц женского пола вербальные способности развиты значительно лучше, чем у лиц мужского пола. В-третьих, студенты — тот слой населения, у которых имеется достаточно времени для написания больших по объему текстов. Наконец, в-четвертых: студентки статусно включены в систему властных отношений «преподаватель — студент» в качестве объекта приложения властных полномочий, они привыкли выполнять письменные и другие учебные работы по распоряжению преподавателя, поэтому написание тематического сочинения не является для них чем-то экстраординарным.

Студенческие тематические сочинения («инициированные самоописания» — в моей терминологии) стали эмпирической базой для книг «Культурантропология девичества» (Шадринск, 2000. 88 с.), «Латентные механизмы эротической социализации» (Шадринск, 2000. 96 с.), «Латентные механизмы гендерной социализации детей и подростков» (Шадринск, 2001. 252 с.) и «Мир русского девичества: 70–90-е годы XX века» (М., 2002. 343 с.). В ноябре 2002 г. в Российском государственном гуманитарном университете мной была защищена диссертация на соискание ученой степени доктора культурологии на тему «Субкультура девичества: российская провинция 70–90-х гг. XX века».

Кстати, вполне вероятно, что активное осуществление индивидуально выработанного академического (по целям) исследовательского проекта, требующего для реализации именно студенток не слишком высокопрестижного вуза, и является тем фактором, который позволяет удерживать самооценку на вполне приемлемом уровне.

Все сказанное позволяет понять, что студенток вуза я рассматриваю прежде всего как уникальный источник уникальной эмпирической информации, то есть «объектно». В то же время процесс написания биографических сочинений превращает студенток в субъект рефлексивного рассмотрения собственного жизненного пути, в частности в гендерном аспекте, то есть процесс написания сочинений можно рассматривать

как акт субъективизации жизненного пути, часто даже как актопсихоанализа. Некоторые студентки (в частности, факультета оррекционной психологии) сами отмечают сходство процесса написания текста о собственной жизни с психоанализом.

И последнее. Несколько слов о том, могут ли быть идеи феминизма восприняты студентками. Вопрос этот требует специального изучения, но, на мой взгляд, прочитанная единожды в течение пятилетнего курса обучения лекция, скорее всего, не произведет на большинство студенток жизнеизменяющего воздействия. Во всяком случае, я надеюсь, что если спустя 5–7 лет хотя бы у 1 % девушек, слышавших мои лекции, возникнет осознанный интерес к участию в политической деятельности (скорее, к квазиполитической — на муниципальном уровне), если они, вспоминая мои идеи, начнут поднимать системообразующие (в гендерном отношении) вопросы и выдвигать такого же рода законодательные проекты (даже на местном уровне), я буду считать, что моя задача с лихвой выполнена.

В целом же, конечно, большинство девушек, вероятнее всего, не надеются изменить патриархатную систему российского жизнеустройства и стремятся реализовать традиционный сценарий: замужество, низкооплачиваемая работа, рождение и воспитание ребенка в расчете на решающую финансово-хозяйственную роль мужа.

Маргарита Гудова

### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГЕНДЕРНОГО ПРОСТРАНСТВА ДВУХ УНИВЕРСИТЕТОВ: РЕАЛИИ И МИФЫ

Два ведущих университета города Екатеринбурга — Уральский государственный университет имени А. М. Горького и Уральский государственный технический университет-УПИ имени С. М. Кирова — носят мужские имена. Тем не менее взаимоотношения вуза со своими покровителями различны. УГТУ-УПИ располагается за памятником С. М. Кирову, памятник вынесен на одноименную площадь перед зданием УПИ, немного прикрывает его, и отношения вуза с Кировым чисто дружеские, приятельские, в них отсутствует эротический мо-

мент. Памятник великому основателю социалистического реализма Максиму Горькому — внутренний, располагается в нише второго этажа центральной, парадной лестницы, чем символизирует творческий полет, внутреннюю сосредоточенность, и в то же время собирает все фрейдистские символы: столб-постамент и ниша — женщина, обнимающая А. М. Горького со всех сторон.

По-разному ориентировано и месторасположение вузов на карте города. УрГУ находится в центре главного проспекта, располагаясь вдоль оживленной транспортной магистрали и как бы двигаясь вместе с горожанами, временем, страпной. УГТУ-УПИ замыкает собою главный проспект и завершает движение на себя. Приходящим в УГТУ-УПИ людям он говорит нейтрально и деловито: «Мы рады вам», в то время как УрГУ обещает домашний уют, заботу и понимание: «Наш дом — УРГУ».

Каждого входящего УрГУ встречает как человека интеллектуального — книжными лавками, как человека культурного — гардеробом, как человека телесного — столовой. УГТУ-УПИ видит нас по-другому: почта, банк, телефон, аптека, компьютерные ларьки и фотошопы — вот круг первичных потребностей всякого входящего в УПИ. Лестно, когда при входе тебя встречает банк с обменом валюты, и горько, хотя и полезно, чувствовать заботу об уходящем здоровье в виде лекарственных препаратов, а не штата уборщиц для влажной уборки и дезинфекции здания.

За входом — огромный холл-вестибюль УГТУ-УПИ. Это пространство, с одной стороны, иерархически-официальное — доска приказов ректора, информационные стенды дирекции «Весны УПИ», где строго по ранжиру представлены серебряные, золотые и платиновые спонсоры Всероссийского студенческого фестиваля. Доска спортивной хроники, где регулярно вывешиваются сообщения о спортивных победах и достижениях студентов и сотрудников УПИ, а также стенды фотохроники жизни технического университета.

С другой стороны, холл УГТУ-УПИ — место демократическо-тусовочное. Представители всех возрастов, полов и научных статусов становятся зрителями трансляций телепередач вузовского телевидения. Любовь к нему объединяет все поколения и социальные группы: из студенческого упийского телевидения



родились известные на всю страну «4 канал» и «Студия-41», выпускники УПИ Игорь Мишин и Анна Титова каждый по своему определяют облик свободного ТВ в Екатеринбурге и на канале «Россия». Основной потребитель вузовской телеинформации — отдыхающее на «большаке» (большом обеденном перерыве между занятиями) студенчество. Здесь назначаются деловые переговоры и любовные свидания, «спевки» стройотрядовцев и встречи официальных лиц. Все это бдительно, тщательно охраняется службой охраны УГТУ-УПИ, чьи штаб-квартира и бюро пропусков также расположены недалеко от входа.

На первом же этаже в здании главного учебного корпуса располагаются научная библиотека и Отдел интеллектуальной собственности УГТУ-УПИ. Препградой на пути читателей в библиотеку становятся столовая № 1 и зал быстрого питания, а также кафе восточной кухни «Дамаск», расположенные вдоль коридора, ведущего в библиотечные залы: каталогов, научной литературы, читальные и другие. Библиотека УрГУ не обладает отдельным зданием и располагается на переходе от одних факультетов: философского, филологического, экономического, искусствознания и культурологии, факультета журналистики к другим: факультету механики и математики и факультету истории. Доступность библиотеки для научных работников и студентов демонстрирует прозрачный застекленный зал каталогов, а тишину и уют читальных залов помимо сотрудников библиотеки создают растения, освежающие своей зеленью ряды бесконечных книг и журналов. Кроме того, библиотечные специализированные кабинеты, расположенные непосредственно на факультетах классического университета, любимы и посещаемы студентами, которых обслуживают оперативно, в режиме читального зала.

Из фойе первого этажа УГТУ-УПИ в коридоры и на факультеты ведут две парадные лестницы: правая — в профком, редакцию газеты «За индустриальные кадры» (ЗИК) и на факультет гуманитарного образования (женщины — направо), а левая — в бухгалтерию, ректорат, машиностроительный и электротехнический факультеты (мужчины — налево).

Балконы и антресоли ГУКа (главного учебного корпуса) УГТУ-УПИ — это артерии, соединяющие левое и правое крылья здания, 6 факультетов и многочисленные университетские службы, руководство друг с другом. Фасадная зал-антресоль

оборудована под выставочный павильон с планшетами и стойками, охранной сигнализацией для проведения выставок научно-технического и художественного творчества студентов и сотрудников, преподавателей УГТУ-УПИ. Здесь же проходят просмотры семестровых, курсовых и дипломных работ студентов-дизайнеров и инженеров-художников. По обеим сторонам от антресолей располагаются огромные римские аудитории для общекурсовых занятий и лекций, чертежные залы.

На втором этаже ГУКа находится открытый паркетный зал, украшенный классической колоннадой, за которой в вечернее время занимаются танцевальные коллективы для всех возрастов, а в дневное время проводятся соревнования по танцевальной аэробике, акробатическому рок-н-роллу, бальным танцам или зрелищным видам спорта, а также интеллектуальные игры «Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг» и другие. Дом культуры УГТУ-УПИ и его зал на 750 мест никогда не пустуют. Здесь проводятся традиционные ежегодные встречи ректора с трудовым коллективом, торжественные собрания и заседания, общеуниверситетские и факультетские смотры художественной самодеятельности, выступления и конкурсы команд КВН, великолепные шоу «Мистер» и «Мисс УГТУ-УПИ», «Самая обаятельная студенческая семья» и другие. Здесь же проходят Дни открытых дверей для абитуриентов и Торжественные зачисления в ряды студентов УГТУ-УПИ, детские утренники и вечерние дискотеки по случаю праздников. Таким образом, зал ДК УГТУ-УПИ — пространство, где встречаются поколения, их ожидания и опыт.

Пространство, в котором все равны и в котором все желают обособиться и уединиться, — это мужские и дамские комнаты. Формально соблюдается количественный паритет между комнатами для мужчин и для женщин, для сотрудников и для студенчества. Но в реальности все чаще проявляется тенденция к статусно-престижному разделению мест и предприятий общего досуга / пользования. Эта тенденция пришла в вузы в постперестроечный период отказа от демократических традиций всеобщего равенства нищеты и проявилась в появлении закрытых спецбуфетов и спецстоловых, а также закрытых курилок и мужских и дамских комнат. Строгое статусное разделение возникло из стремления к уединению некурящих от курильщиков, своего (чистого) от чужого (грязного). Но и с ве-

дением ряда привилегий для профессорско-преподавательского состава запрет на курение в здании привел к необходимости студентам — выбегать на улицу, а всем курящим преподавателям — уединяться в бисексуальной единственной курилке, независимо от пола, и возраста, и научного статуса.

Стремление студентов, а особенно студенток к скорейшей социализации, подражание сложившимся в культуре поведенческим стереотипам (женщина-ученый непременно должна быть с сигаретой — атрибутом мужской интеллектуальности) приводит к тому, что курение как мнимый атрибут взрослости и учености очень широко распространяется среди студенчества. В то же время женщины из профессорско-преподавательского или учебно-вспомогательного состава, счастливо лишенные необходимости изображать ученость, стараются избежать участи пассивных курильщиц и добиться создания особых студенческих и взрослых туалетных комнат. Процесс курения воспринимается студентами обоих полов как повод для общения. Курение как женская стратегия привлечения мужского внимания осознано в социальной психологии достаточно давно и полно: вытянутая рука, обнаженное запястье — самая тонкая и хрупкая часть руки, сигарета между пальцев, вытянутые как для поцелуя губы, — все это недвусмысленно маркированные жесты сексуального призыва. Хороша эта стратегия тем, что уравнивает юношей и девушек, мужчин и женщин по внешним формам времяпрепровождения — курения, а также позволяет продемонстрировать равенство интеллекта и потребностей. Однако страсть к демократическому интеллектуальному общению в курилках оборачивается женской экспансией в мужское пространство туалетных комнат, а также делает гендерно маркированное пространство открытым, лишенным необходимой интимности, то есть закрытости, то есть защищенности. Так, в УрГУ двери туалетных комнат, часто не имеющие необходимой маркировки, призывно открыты для всех. В УГТУ-УПИ борьба с чрезмерной открытостью ведется при помощи кодовых цифровых замков и тщательного утаивания кодов не столько от лиц противоположного пола, сколько от представителей иной профессиональной группы (бухгалтерами от работников отдела кадров, редакторами от преподавателей и т. п.). Особенно тщательно оберегают замкнутость интимного пространства преподаватели. Ибо в противном случае туалетная

комната или курилка становятся тем пространством-ловушкой, из которого дальше некуда бежать, — пространством окончательной истины и последнего откровения, ибо здесь студенты могут задать лектору любой самый навязчивый вопрос и дать любой неожиданный совет. Как сказали профессору А. Жолковскому студенты афро-американского происхождения в одной из мужских комнат северо-американского университета, «здесь мы все равны».

Курение преобразует интимное пространство мужской или дамской комнаты в общественное пространство коллективного курения. Это лишает курилки гендерной маркировки и делает возможным внезапное столкновение некурящего мужчины, преподавателя или студента, с курящими в мужских комнатах женщинами, и наоборот, что, с одной стороны, создает кризисы общения: «Как вы сюда попали? Что вы здесь делаете?», а с другой стороны, является серьезным поводом для знакомства. Поэтому жалобы мужчин, которые сталкиваются с девушками в мужских комнатах, становятся все более частыми. Женщин и девушек ведет в мужские комнаты и зов интеллекта, и зов пола: где же еще можно встретить одинокой, работающей в женском коллективе, добирающейся на учебу / работу в общественном транспорте (успешные мужчины предпочитают авто), его — мужчину. Попытки знакомиться в библиотеках сегодня технологически устарели — продвинутые деятели науки мужского пола узнают о новостях и книжных новинках по Интернету. Советы знакомиться на кладбище — не оправдывают себя с демографической точки зрения: в связи с низкой продолжительностью жизни у мужчин среди посещающих кладбища гораздо больше вдов, чем вдовцов. А вот мужская комната — именно то место, где совпадают гендер и пол. Есть еще третья причина, по которой женщины и девушки в наших вузах вынуждены, следуя зову тела, в обход очереди в дамскую комнату устремляться в мужскую — отсутствие очередей в мужские комнаты. Именно этот факт наглядно свидетельствует о численном превосходстве в наших вузах женщин, а не, как принято считать, мужчин.

Впрочем, поднимаемся еще выше. В УГТУ-УПИ под крышей главного здания располагаются в центральной части — научная библиотека и ДК УПИ, в левом и правом крыле — ректорат, проректоры и профком — пространства мужские, вла-

стные и представительские. Мужская сильная власть всегда стремится к демонстрации своей всесторонности и разумности, а следовательно, сфера особой заботы ректората — не только фасад, где регулярно продувают руст, колоннада портика, фронтон, — то есть лицо Университета, но и крыша ГУКа (то есть голова). Специальные команды сбрасывают в конце зимы снег с крыши, следят за качеством жести, меняют листы, поддерживают крышу в полном порядке — она у них на месте, не течет и не каплет.

Но заботятся в УПИ не только о крыше как части здания, особая забота — покровительство властных структур. Отсюда бесконечные доски почета выпускников УПИ и отдельных факультетов с обязательным указанием имен не только отличников и красnodипломников, но и всех руководителей, чиновников, ученых, менеджеров среднего и крупного ранга, окончивших данный вуз и факультет. Предметом особой гордости является тот факт, что выпускниками УПИ были Председатель Совета Министров СССР Николай Иванович Рыжков и первый Президент России Борис Николаевич Ельцин, им посвящены мемориальные доски по обеим сторонам от главного входа в УГТУ-УПИ. Культ лидерства, тщательно воспитываемый в студентах УПИ, всячески поддерживается торжественными встречами Б. Н. Ельцина со своими однокурсниками, коллегами-строителями, бывшими партийными и советскими руководителями из числа выпускников УПИ, а также коллективом преподавателей, сотрудников и студентов технического университета. По УПИ ходят легенды о студенческой столовой, где состоялась свадьба Бориса и Наины Ельциных, об однокурснике Б. Н. Ельцина, который снял со своего плеча пиджак для защиты будущим президентом дипломной работы, о студенческих спортивных достижениях Бориса Ельцина, и так далее.

В УРГУ крыша ежевесенне течет или подтекает, в главном здании бывали случаи, когда в четырехэтажном корпусе топило 3-й и 2-й этажи. Ректорат и профком находятся в бельэтаже — к ним вода не проникает ни из подвала, ни с крыши, у них сухо и тепло. Поэтому власть относится к регулярным протечкам и хроническим промочкам на потолках кафедр и учебных аудиторий как мужчина к неизбежным ежемесячным причудам женской физиологии — знает и терпит. Обитатели

четвертого этажа главного здания — журналисты, искусствоведы и культурологи, Фонд редкой книги и кабинет философии — решают совсем другие проблемы — воспитывают новые поколения ученых. Видимо, избыток интеллектуальной энергии и приводит в УрГУ к тому, что, к примеру, года два назад часть крыши — кровлю фронтона, сорвало шквальным ветром и сбросило на задний двор. Однако вспомним, что «потерять крышу» в русском языке означает не только лишиться кровли, не только утратить защиту и покровительство, но и утратить разум, что для университета особо опасно, ибо напрямую угрожает научно-исследовательской и педагогической деятельности. Вероятно, сказывается обилие профессуры под крышей УрГУ. В. П. Руднев говорит о феномене «сумасшедшего профессора», который так увлечен своей темой и методом, что не способен посмотреть на мир с другой стороны, то есть гениален до безумия УрГУ — чем больше «сумасшедших профессоров», тем меньше здравого смысла (о крыше надо заботиться).

Жорж Нива однажды сказал: «Рухнула часть русского мифа. Интеллигенция перестала быть совестью общества и занялась делом». Как одну из ярких иллюстраций этого процесса можно расценивать организацию Отдела интеллектуальной собственности при библиотеке УГТУ-УПИ. В его обязанности входит экспертиза «секретности» материалов, подлежащих публикации, и оценка финансовой стоимости публикуемой интеллектуальной собственности. Стремление конвертировать интеллектуальный капитал в финансовый при успешности процесса воплощается в УГТУ-УПИ в реконструкции коридоров и аудиторий университета в офисные помещения. В процессе реконструкции навесными плитами срезаются пятиметровые потолки и закрываются полукруглые и плоские полуколонны и лепной антаблемент. Бронзовые люстры и канделябры сменяются галогеновыми встроенными лампами и т. д. Храмовое пространство мужской интеллектуально-элитарной деятельности сменяется унисекс-пространством делового общения, где мужчины и женщины — партнеры по бизнесу, производству, перераспределению и потреблению знаний.

Однако микроклимат, возникающий в двух университетах, при общности тенденций отличается сутью. УрГУ воспринимается как *alma mater*, женский, материнский вуз, а УГТУ-УПИ — как безусловно мужской. Думается, что такое воспри-

ятие обусловлено рядом гендерных провокаций, улавливаемых отчетливее всего сторонним глазом. Тотальной женской провокацией, значительно одомашнившей интерьеры УрГУ, стало повсеместное озеленение. Бегонии и хлорофитум, туя и сенсевьеры, традесканции и плющи, — цветы и зелень в фойе УрГУ на первом этаже, по маршам парадной лестницы, перед памятником А. М. Горькому, перед входом в актовый зал, на закрытой части лестницы перехода из здания на улице Ленина в здание на улице Тургенева, в фойе конференц-зала, библиотечных коридорах и залах, — все это стремление оживить, сделать явной сущность происходящих в университете явлений: выращивание и цветение живых ростков.

Внедряют живую жизнь в пространство УрГУ не только научные работники Ботанического сада УрГУ и комендантских служб, но и работники столовых. Кошки и коты чувствуют себя хозяевами первых этажей и подвалов, претендентами не только на дичь — университетских мышей, но и на обрезки от мяса с университетского стола. Мыши — звери, которых также разводит женская часть университета, обогатив вузовский быт традициями чаепитий с печеньем, сухариками, хлебцами, сыром, колбаской и прочими лакомыми и желанными этим зверям «вкусностями». Одновременно только мыши являются теми существами, которые могут заставить бежать женщину-профессора во время лекции из-за кафедры, когда ничто другое, и в том числе студенты, уже не страшно. Стремление к живой жизни сказывается и в любовном оберегании от вырубки голубых елей перед фасадом Университета: посаженные в советские времена в подражание столичным знакам сакрализации власти, сегодня они символизируют жизнь, способную длиться и развиваться даже в центре асфальто-железо-бетонного города-мегаполиса.

Крупнейшей мужской провокацией в УГТУ-УПИ стал состоявшийся к 75-летию УПИ студенческий фестиваль «Запой, УПИ», над двусмысленностью названия которого иронизировали не только ученые-филологи, но и обыватели. Но упишцы с честью держали лицо и заказали к этому фестивалю на местном пивоваренном заводе пиво «Юбилейное. 75 лет УПИ» крепостью 18°, 20 %, что по сути являлось осуществлением извечной мужской мечты о пиве с крепостью портвейна. Вскоре после фестиваля пиво исчезло из продажи.

Другой показательной мужской провокацией является зачисление факультета военной подготовки в число гуманитарных факультетов УГТУ-УПИ, а также то, что этот факультет ежегодно признается лучшим в рейтинге УГТУ-УПИ среди гуманитарных факультетов, в то время как над факультетом гуманитарного образования периодически сгущаются тучи и разносятся угрозы ректора: «Нищих гуманитариев разогнать или присоединить к военной кафедре, чтобы научились работать и зарабатывать».

Традиционный и ныне всесоюзный (в 2002 г. — XX-й) студенческий фестиваль «Весна УПИ» породил в студенческой среде и миф о том, будто знаменитая американская актриса и певица оскароносца Вупи Голдберг получила свое имя от отца, бывшего бедным студентом УПИ от одной из развивающихся африканских республик в то время, когда фестивальное движение только зарождалось. И сорок лет назад бедный африканский студент был так потрясен упийским фестивалем, что, спустя годы живя в США, пожелал назвать свою дочь в честь УПИ — Вупи, а когда девочка подросла, то стал развивать в ней те таланты, которые особенно ценились на фестивале: музыкальность, танцевальность, остроумие и актерское мастерство.

Но какие бы мифы и легенды ни ходили среди студентов и абитуриентов об Университетах, они в значительной мере являются «лицом» города (не случайно на этикетке пива «Свердловское», изготовляемом концерном «Балтика», размещено стилизованное изображение УрГУ). Деятельность университетов, независимо от характера предоставляемых услуг и требований к поступающим на учебу или работу, подчинена единой задаче — воспитания и образования научно-педагогических, инженерных кадров. Университет по-прежнему остается добровольным объединением ученых и школяров независимо от пола, возраста, размеров вознаграждения и суммы затрат... но все же его пространство всякий раз маркировано особым образом, и в том числе гендерным.



## «МИР ОБЩАГИ» КАК МИКРОФИЗИКА ВЛАСТИ

Предлагаемые размышления вызваны к жизни двумя обстоятельствами: личным опытом пятилетнего «погружения» в «мир общаги» конца 80-х — начала 90-х и несколько позднее — знакомством с философией М. Фуко, и в частности с его работой «Надзирать и наказывать: рождение тюрьмы». Анализ, а затем перенос действия пенитенциарных практик на все поле современной культуры, осуществленный Фуко, уже позволили, как известно, феминистским исследовательницам обратиться к различным телесным репрессированным практикам в культуре, позволили говорить о гендерных маркировках субъективности, о механизмах гендерного производства, о гендерном теле подчинения и т. д. Весь этот теоретический материал дает возможность проследить существующую, на мой взгляд, взаимосвязь действия пенитенциарных практик, функционирования гендера и ресоциализации субъектов в пространстве общежития.

Сразу же необходимо оговорить: речь пойдет не о «студенческом общежитии» с некоторыми элементами комфорта — двухместными комнатами секционного типа, включающими кухню, душ, паркет и т. д. Речь пойдет именно об «общаге» — заведении суровом и аскетичном, в традиционном пятиэтажном доме, с коридорной системой, с крохотными комнатами на пять человек, с душевым павильоном в отдельном здании, пользование которым предписано в строго отведенные «женские» и «мужские» дни, с обязательными эксгибиционистами под окнами женского туалета, с тонкими, будто картонными, стенами комнат, с неистребимой промозглостью, а то и просто лютым холодом во время зимы. Как ни странно, в таких условиях в конце XX века проживали студенты *университета*, будущие *философы, филологи, журналисты*, подготовка которых требует серьезной интеллектуальной нагрузки и соответствующей обстановки. Как это ни странно, они продолжают проживать в тех же условиях и в начале века XXI...

Студенческая жизнь, безусловно, преисполнена романтики, и жизнь в общаге, разумеется, тоже, какой бы трудной и нелепой она ни была. Но поставленная задача требует абстрагировать-

ся от всех забавных и светлых сторон этой действительности и сосредоточить внимание на особенностях исключительно негативного характера. С одной стороны, «общага» — это концентрированная, прямо-таки перенасыщенная модель общества, где в спрессованном виде и в очень ускоренном темпе можно познакомиться с огромным разнообразием различных социальных и экзистенциальных появлений и «инаковостей». С другой стороны, «общага» — это концентрация маргинальных практик, а значит, и маргинальных идентичностей. Именно в этой особенности прослеживается, на мой взгляд, связь гендерной ресоциализации в условиях общежития и фукианского анализа. Именно на этой особенности и хотелось бы остановиться.

Согласно Фуко, моделью внесубъектного, телесного функционирования индивида является модель маргинальной субъективности в Паноптиконе — тюрьме специального архитектурного устройства, где находящийся в центральной башне невидимый надзиратель видит субъектов-заключенных в клетках-камерах, расположенных по окружности. Эффект телесного аффектированного функционирования субъективности, по мысли Фуко, состоит не только в том, что заключенный полностью контролируется наблюдателем, но в том, что субъект «больше не принадлежит себе». В таком случае субъект теряет классическую форму субъекта-субстанции и становится телесным субъектом — то есть формой, неидентичной самой себе. Примерами неидентичной телесной (маргинальной) субъективности у Фуко являются заключенный, больной, сумасшедший, сексуализированный и политический субъект, а также женщина и ребенок. Таким образом, Фуко различает два основных типа существования власти в истории: 1) власть как прямое физическое воздействие на тело, преобладавшая в европейской истории до проведения правовых реформ XVIII в.; 2) власть как «надзорное» (символическое) насилие над телом через непрерывный и непрестанный контроль над субъективностью.

Что же, таким образом, может представлять собой «функционирование субъективности» в пространстве «общаги»? *Вопервых*, главное испытание, о котором известно каждому, знакомому с «общаговским» укладом, заключается в невозможности иметь индивидуальное, сугубо личностное пространство: всякий проживающий в общежитии описываемого типа, как известно, имеет лишь койкоместо, «непрерывно и непрестан-

но» доступное обзору. Субъект, лишенный возможности укрыться от постороннего глаза в индивидуальном жилом пространстве по своему желанию и настроению, уже мало чем отличается от «телесного субъекта», описанного Фуко, ибо он всегда вынужден находиться в поле видения. Он не лишен права на уединение, так как он не осужденный, не больной и не сумасшедший. Но он не в состоянии реализовать имеющееся у него право, ибо для его реализации предписаны заведомо невыполнимые условия.

*Во-вторых*, субъект, обитающий в подобном пространстве, лишен возможности полноценно распоряжаться своим свободным временем, так как всякое использование такового целиком и полностью зависит от ритмов функционирования коллективного тела «общаги»: от наличия или отсутствия тишины, свободных плит на кухне, свободных мест в читалке, «женских» и «мужских» дней в душевом павильоне и т. д. Точно так же у Фуко в «Надзирать и наказывать» обозначено понятие тела тюрьмы, являющееся инструментом и вектором власти, осуществляющей политические технологии власти над телом, политический «захват» тела, жестко увязанный и с архитектурой пенитенциарного учреждения, и с ритмами его функционирования.

*В-третьих*, субъект оказывается в ситуации постоянного, непрерывного, насильственного общения, он обречен на общение, он «приговорен» к нему. Он так же не в состоянии реализовать как будто бы имеющееся у него право не включаться в коммуникацию, как не в состоянии осуществить собственное право находится вне поля видения.

*В-четвертых*, тонкие стены комнат позволяют звуку проникать повсюду, присутствовать в том или ином виде круглосуточно, подобно тому как в тюремных камерах круглосуточно включен электрический свет. Звук, как и свет для заключенных, обретает форму постоянного присутствия и статус непрерывного надзора как за моей личной жизнью, так и за жизнью любого другого субъекта, невзирая на чью бы то ни было волю и желание. Кроме того, так же как и в предыдущих случаях, «субъект общежития» не в состоянии реализовать не только собственное право на тайну личной жизни, но и право не вторгаться в жизнь чужую. Всем известно все. Все погружены в тотальность всеобщего насильственного знания друг о друге.

*В-пятых*, полуголодное студенческое существование, зимний холод в помещении, незамысловатые и бесцеремонные условия гигиены (душевая, туалет), — все это создает совершенно особенную специфику какой-то *физиологической окраины* собственного существования. Стабильно поддерживающаяся зависимость от базовых биологических потребностей, физиологичность быта окончательно выталкивают субъекта в пространство, обозначенное Фуко как «телесная, неидентичная самому себе субъективность». И опять напрашивается аналогия с тюрьмой, заключением: ведь это осужденный должен испытывать больше физических страданий по сравнению с другими (нормальными) людьми.

Вполне очевидно, что совокупность всех этих составляющих имитирует некоего невидимого надзирателя. По сути, конечно, это специфичное поле коллективного навязанного надзора друг за другом, тотального видения, обзора всего и вся, лишаящего человека ощущения самого себя, лишаящего его границ собственного, личного пространства. Напомню еще раз: речь идет о будущих философах, филологах, журналистах. Речь идет о классическом университете...

Что же в таком случае может представлять собой гендерная ресоциализация в маргинальном пространстве? На мой взгляд, подобный процесс в описываемых условиях — это своего рода проверка на прочность, испытание сформированной идентичности. В этом искаженном, спрессованном пространстве ментально становятся видны малейшие отклонения от «нормы»: геи, транссексуалы, просто «озабоченные». Но в то же самое время и современная нам «норма» не в состоянии быть полноценно реализована. Борьба с коллективным телом «общаги», противостояние ей оказывается не под силу никому. Индивидуальное «женское» выглядит убогим и жалким в судорожной попытке спасти чудовищный быт шторочками и вазочками, мучительной чистотой и каким-то болезненным уютом в «клетках-камерах». Индивидуальное «мужское» выглядит гипертрофированным в своем пьянстве и отчаянной, как будто бы спасающей, приверженности мужскому братству. Отклонения от «нормы» похожи просто на самоубийство, настолько они понятны, прозрачны и уязвимы. Попытки самоубийства же (которых на моей памяти бывало немало) выглядят глупым и бессмысленным фарсом, лишённые оправдательной

глубины экзистенциальной драмы, потому что каждый, как известно, «умирает в одиночку», что абсолютно невыполнимо в пространстве тотального всевидения и всезнания. В подобном пространстве не может быть реализовано ничего целостно-субъективного, оно не может быть позволено, допущено самой структурой маргинализирующего устройства этой системы.

Понятно, что такое изощренное образование не возникает специально, продуманно и целенаправленно, во всяком случае в современный нам период. Но сама возможность продления его существования, вероятно, со времен тоталитарных, советских политехнологий, стиль которых совершенно отчетливо здесь просматривается, сама возможность вполне отлаженного его функционирования свидетельствует о наличии условий для ее реализации. Политический захват тела, связанный с его экономическим использованием путем «отделения силы от тела», путем отделения «тела подчинения» от целостного субъекта, о чем говорит Фуко, требует исследования и анализа целого поля стратегий, техник, механизмов, маневров и тактик, всего того, что философ называет микрофизикой власти. Таким образом, процесс гендерной ресоциализации в описанных выше условиях, именуемых «миром общаги», на мой взгляд, может быть адекватно описан исключительно в терминах фукианского понимания тела и телесности, где ресоциализация предстает в первую очередь в форме кризисных состояний идентичности, вызванных маргинальными практиками «политической анатомии власти».

Наталья Турыгина

## МЕЖДУ ФЕМИНИСТСКОЙ ТЕОРИЕЙ И КУЛЬТУРНЫМИ ПРАКТИКАМИ

В этих заметках представлены некоторые наблюдения из моего экзистенциального и институционального опыта, так или иначе связанного с гендерным образованием. Безусловно, речь идет о характеристике лишь малой части того, что заслуживает внимания в рамках анализа гендерных отношений в вузе. Тем не менее попытка достичь баланса между глубоко личностным переживанием своей включенности в тот или иной институт

общества и «высокой» теорией, дающей возможность концептуализировать этот опыт в терминах власти, неравенства и политик сексуальности, представляется мне интересной по нескольким причинам.

Во-первых, во временном плане рефлексия над собственным опытом обусловлена *сегодняшней* системой ценностей и оценок, приобретенной мною в рамках гендерного образования. Сложность восстановления в памяти совокупности убеждений, которые на протяжении очень долгого времени определяли мои взаимоотношения со сверстниками-студентами и преподавателями обоих полов, усугубляется как раз-таки отсутствием в прошлом интереса и критической дистанции по отношению к ним. Очевидность и бесспорность норм поведения, так органично составляющих часть меня во времена детства и юности, сказалась на моем восприятии не только окружающего мира, но и собственного тела. Пытаясь вспомнить большой жизненный период до получения гендерного образования, осознаю, что многое из сказанного, к примеру, в лекции по проблематике телесности, по большому счету принималось за чистую монету. Абсолютно никакого сомнения и возмущения не вызывали фразы типа «женщина, в отличие от мужчины, всегда «несет» свое тело» или открытые заявления в адрес студенток: «зачем вам все это надо, ведь все равно все хотите удачно выйти замуж?». При всем том, насколько я помню, на курсе число девушек едва ли не превышало число юношей! Подобные заявления были нередки, а высказывались они в шутку («Я развелся со своей женой, потому что она была философом и не умела готовить») или всерьез — не важно. Они были и, предполагаю, встречаются по сей день. Безразличие либо ответный смех со стороны студентов/студенток лишь доказывали укорененность патриархальных убеждений в академическом сообществе и их распространенность в педагогической практике.

Во-вторых, стимулом к пересмотру многих своих прежних позиций относительно, казалось бы, естественных отношений между мужчинами и женщинами послужило знакомство с текстами западных феминистских теоретиков и, по большому счету, та *среда*, в рамках которой происходило это знакомство. Кардинальное перемещение тела и сознания в условия иной педагогической практики, иной организации учебного процесса

и его принципиально нетрадиционных целей ощутимо начало сказываться, без преувеличения говоря, на самом мировосприятии.

В-третьих, включение в новое академическое (университетское) и парадигмальное (Gender studies) сообщество привело к возникновению новых узлов напряжения, связанных с переосмыслением своего статуса как академического исследователя-гуманитария и как женщины, переживающей — не всегда безболезненно — переломный период собственной идентичности.

Гендерное образование можно понимать по-разному. «Женский вопрос», «женская проблематика», которые преподаются в рамках отдельных университетских дисциплин (таких, например, как социология семьи или семейное право), далеко не всегда имеют отношение к собственно гендерным исследованиям. Сам термин «гендер» в постсоветском научном дискурсе далеко не однозначен. Тем не менее, будучи «полезной категорией», отсылающей к кардинально иному видению социального неравенства с точки зрения его сконструированности и идеологизации, «гендер» и «гендерные исследования» призваны обозначить привилегированный способ критики устоев общества и то академическое пространство, в рамках которого развивается феминистская теория.

Знания, которые получают студенты в пределах традиционных университетских дисциплин или ознакомительно-абстрактных курсов по гендерным исследованиям, в силу разных причин (длительность курса, технологическое обеспечение, традиции преподавания, наконец, личность самого преподавателя) зачастую лишь очерчивают контуры гендерной проблематики (либо не дают представления о ней вообще), но не учат стратегиям критического анализа получаемой информации. Ведь гендерное образование — это прежде всего овладение практическими навыками интерпретации текстов любого рода, приобретения которых раз и навсегда автоматически начинаешь «читать» культурные коды уже на уровне повседневных отношений. Соответственно, происходит осмысление собственной личности, твоего специфического опыта как женщины, как студентки, как дочери, а также тех межличностных связей и социальных контекстов, в которых он формируется. Это тот случай, когда личностное, по выражению Марши Весткотт, «становится интеллектуальным, а интеллектуальное — личностным»<sup>1</sup>.

Имея возможность сравнить эрудицию, стиль выражения и меру критической настроенности студентов, вплотную занимающихся гендерными исследованиями, и тех, кто занимается «женской проблематикой», но не имеет, по меньшей мере, свободного доступа к текстам западных феминистских теоретиков, я со всей ответственностью могу сказать, что уровень знаний первых существенно выше. Свободный доступ к источникам — текстам, пополняющим в большом количестве, к сожалению, только библиотеки немногочисленных на постсоветской территории центров гендерных исследований, делает возможным появление самой критической дистанции по отношению к ним.

Возможно ли заниматься исследованиями гендерных отношений на постсоветской территории, не обращаясь к трудам западных феминистских теоретиков? Я думаю, что нет. Несмотря на то, что, по словам Розы Брайдогги, зависимость «в коммерческом, финансовом и даже в дискурсивном отношении... становится актуальной также при выборе исследовательской проблематики»<sup>2</sup>. Немало было уже написано о «транспортабельности» западного феминизма и специфики развития гендерного образования на постсоветском пространстве, как и на многих других под общим названием *subaltern*. Но здесь я хочу ограничиться примерами отдельных вузов, в которых мне довелось учиться, получая образование в рамках существующей в одном из них гендерной программы.

На одной из вводных лекций, имевших целью ознакомить студенток с основными проблемами феминизма и гендерных исследований, произошло следующее. После вдохновенного продолжительного монолога, касающегося вопросов половой дискриминации, неравноправия и феминистских требований должной справедливости, лектор как-то вполголоса добавила: «Вот мы тут пытаемся представить, как должно быть, почему феминистки пытаются внести справедливость в общественные отношения. Но чтение Джудит Батлер — как холодный душ, отрезвляет и возвращает на землю»<sup>3</sup>. Подобное «отрезвление» нам, неискушенным студенткам, приходилось испытывать еще не раз. Ощущение непонимания возникало всякий раз от вступающих в противоречие манифестируемых целей и неверия, что все это возможно осуществить. Уяснив к тому же специфическое положение «академического» феминизма и его не-



посредственную зависимость от «заказа власти», административной политики вуза и финансового обеспечения (с Запада), я поначалу уверилась, что феминизм в целом и его борьба за политические и нравственные идеалы — это пляска под чужую дудку. Лишь позже я осознала, что получение очередного гранта на развитие гендерных исследований помимо своей финансовой («гендеродолларовой») стороны имеет ряд значительных теоретических и практических импликаций. Кроме педагогической и исследовательской деятельности в рамках данной гендерной программы ведется общественная деятельность, которая выходит далеко за пределы собственно академической сферы. Лично для меня первоначально существующая проблема утопичности феминизма была снята при наблюдении очевидной связи между теоретическими разработками и явно ощутимыми изменениями в сфере культурных практик. В частности, женские арт-практики (как западные, так и постсоветские), сознательно и прочно опираясь на феминистскую методологию, переступают патриархальные каноны репрезентации женщин в живописи, фотографии, кинематографе. Стоит ли говорить о том, как благодаря феминистским трудам изменилось представление о политике, дихотомии приватного и публичного, морали и власти? Марша Весткотт считает, что значение женских исследований в целом состоит не только в критике, направленной на анализ властных структур общества, но и в *предвидении*, которое очерчивает своеобразный набросок будущего. Она пишет: «Идти дальше критицизма, однако, не значит отрицать его, но помещать его в напряженную связь с видением перспектив. Критика показывает нам недостаток или проблему, преодолеваемые нашим воображением. Эта трансценденция является воображаемой трансформацией условий, которым мы противостоям, новым мировоззрением в большей степени, чем простым расширением или перегруппировкой существующих структур. Феминистское предвидение, таким образом, — это не анализ выполнимости, но образный прыжок, который оказывается в оппозиции сексистскому обществу»<sup>4</sup>.

Маргинальная непринадлежность доминирующим дискурсам, о которой так часто пишут постмодернистские теоретики и которую отстаивают некоторые феминистки, в условиях институализации гендерных исследований вряд ли возможна. Тот

же самый призыв Элен Сиксу «Пишите самое себя», сформулированный в рамках концепции *écriture féminine*, — в принципе нереализуем, к примеру, при написании диссертации. Само собой разумеется, что теория, которой ты занимаешься и которая близка тебе по идейным и личным соображениям, вступает в конфликт с предъявляемыми тебе как студентке, магистрантке, аспирантке критериями научного письма, объективности и нейтральности знания. Известный российский философ, читавший недельный курс в университете, после презентации основных положений моего диссертационного исследования, услышав словосочетание «женский субъект», то ли в шутку, то ли всерьез спросил: «А что, есть уже и такой?». «Женский субъект», который в рамках феминизма призван зафиксировать «местоположенность» и «воплощенность» научного знания, давно превратился в мишень для оттачивания остроумия со стороны интеллектуалов-мужчин. В конце концов слышу многозначительное «Нет такого!». Оно и понятно, это ведь совсем другое, чем «моральный», «политический», «классовый», или, наконец, «универсальный». Необычность словосочетания проистекает из необычности предиката: субъект, оказывается, как и вся философия в целом, DOES HAVE SEX, TOO! Примером может выступить довольно известный случай, произошедший с Симоной де Бовуар. «Вы так думаете по-другому, потому что вы женщина», — бросает ей в полемике мужчина-собеседник. «Я так думаю, потому что это правда», — отвечает она, «устраняя тем самым собственную субъективность. И речи быть не могло о том, чтобы ответить: “А вы думаете по-другому, потому что вы мужчина”, ибо так уже заведено, что быть мужчиной не значит обладать особой спецификой»<sup>5</sup>. Не будет преувеличением сказать, что в подобной ситуации не единожды оказывалась любая женщина. Гамма чувств — от страстного желания что-либо доказать своему собеседнику, остроумно парировать или просто игнорировать его слова, ибо зачастую не хватает ни сил, ни времени, — не раз переполняла и меня. Особенно трудным кажется поиск нужных в данной ситуации слов, чтобы хотя бы быть услышанной собеседником, не заслужив при этом нелестной оценки твоего «инакомыслия», обусловленного якобы тем, что твой женский организм с имманентным ему языком делает тебя чуждой универсальным критериям познания. Если мы во всеуслышание говорим о всевозможных «центризмах»

западной философской традиции, то почему бы нам открыто не признать, что предшествующая философия скроена по мужской мерке, а феминизм во всех его проявлениях (общественно-политическом, научном) — не очередная прихоть женщины, как думают некоторые, а достойная попытка вписать себя в историю на равных с мужчинами? Поражает то, насколько стойкими являются убеждения в мужском превосходстве, если иногда даже образование и научная степень не свидетельствуют о том, что их обладатель имеет хоть какое-то осмысленное представление о целях феминизма. Максимально корректно высказанная фраза «Пусть феминизм тупиковый, но зато красиво» на поверку оказывается все тем же патриархальным утверждением о природной неспособности женщин заниматься чем-то большим, нежели домашние дела, рождение и воспитание детей, или служить украшением стола и государства. «Доказательство от природы», которое разрабатывалось и модифицировалось в различных философских и политических учениях веками, по-видимому, до сих пор не утратило своей силы и в современном научном дискурсе.

Стоит ли говорить, что в этом отношении «науки о духе» и «науки о природе» могут исходить из одних и тех же скрытых допущений? Если в теоретических построениях естественно-научных дисциплин патриархальное бессознательное на полную катушку репрезентирует женское как пассивное, а мужское как активное начало (будь то описание процесса оплодотворения или логика примеров букваря или учебника по математике), то критически обращенные к собственным основаниям гуманитарные дисциплины зачастую обходят стороной вопросы, напрямую касающиеся неравенства полов и явной дискриминации, относя их к числу «несущественных» для науки, то есть к сфере «приватных» отношений и личного выбора.

Фактически мы имеем дело с двойным стандартом. Если условно разделить на «приватное» и «публичное» пространство протекания любой дискуссии, то последнее, построенное на кажущихся принципах нейтральности, объективности, непредубежденности и безэмоциональности участников, по сути «замалчивает» то, чему должно «дать голос». Абсурдность такой позиции уже получила ярчайшее выражение в теории Ролула — в концептуализации «первоначального положения» и «занавеса неведения», то есть при выведении за рамки обсуж-

дения таких «нерелевантных» факторов, как социальный и материальный статус, расовая, национальная и половая принадлежность. Меня всегда удивляло то, с какой непринужденностью некоторые мужчины-преподаватели, перемещаясь из аудитории в общую «курилку», переходят к флирту, фамильярности и шуткам, допустим, по поводу взаимоотношений мужчин и женщин. Соответственно появляется манера аргументации, отличная от той, которая имела место в аудитории. Спор со всеми его недосказанностями и «пересказанностями» в большинстве случаев находит завершение в решающем аргументе — женщина как существо эмоциональное, зависимое и небеспристрастное, в меньшей мере, чем мужчина, отстоит от природы. Приватная беседа с мужчиной-преподавателем может вывести на поверхность далеко не нейтральные убеждения. Выступать в разговоре в качестве представительницы **всех** женщин (а эта роль в спорах такого уровня тебе неизменно отводится, хочешь ты этого или нет) всегда тяжело и явно не на пользу твоей аргументации. Какая реакция возможна в ситуации, когда часом ранее побуждающий тебя к знанию и постоянному самосовершенствованию наставник теперь по-дружески советует побыстрее выйти замуж, «иначе потом никто не возьмет»?!

Взаимоотношения педагогов и студентов обоих полов строятся по принципу контроля за соблюдением дистанции. Нет нужды обращаться к Фуко, чтобы понять, насколько значима для организации властных отношений и контроля над телами хотя бы разметка территории вуза, которая день ото дня обуславливает нашу физическую и ментальную «местоположенность». Публичное пространство диалога в стенах вуза — «обители духа» — исключает все, что не вписывается в универсальные принципы бестелесности, абстрактности и нейтральности знания. В этом отношении нетрадиционная организация учебного процесса в некоторых вузах, когда практикуется выход за рамки привычно дозволенного в общении преподавателя со студентами (совместные вечеринки и походы в клубы, обсуждение личностных вопросов и пр.) дает возможность изменить представление об образовании. Образование, которое на практике имеет тенденцию к размыванию традиционной грани между «приватным» и «публичным», «личным» и «политическим», «телесным» и «рациональным», способствует усложнению перспектив видения нашего общества в направле-

пии принятия множественности различий, а стало быть, диалогов с Другими.

И последнее. Будучи противницей эссенциализма, я, конечно же, далека от того, чтобы использовать категории «мужское» и «женское» вне их исторического, культурного и специфически личностно окрашенного контекста. Само собой разумеется, что существует немаловажная и требующая иных концептуальных рамок осмысления проблема институциональной иерархии и конкуренции между женщинами-интеллектуалками. Тем не менее в заданном контексте «локальных историй» все приведенные мной наблюдения относительно гендерных отношений являются наиболее репрезентативным достоянием моего личного опыта пребывания в академическом сообществе.

<sup>1</sup> *Весткотт М.* Женские исследования как стратегия изменений: между критицизмом и предвидением / Харьковский центр гендерных исследований // Гендерные исследования. 2000. № 5. С. 82.

<sup>2</sup> *Батлер Д.* Феминизм под любым другим именем / Интервью с Розы Брайдоути / Харьковский центр гендерных исследований // Гендерные исследования. 1999. № 2. С. 50.

<sup>3</sup> Батлер — профессор риторики и сравнительного литературоведения Калифорнийского университета (Беркли), одна из наиболее влиятельных современных феминисток. Известна благодаря своим провокационным трудам по перформативному конструированию персональной и коллективной, в том числе феминистской, идентичности.

<sup>4</sup> *Весткотт М.* Женские исследования как стратегия изменений: между критицизмом и предвидением.

<sup>5</sup> *Бовуар С. де.* Второй пол. СПб.: Алетейя, 1997. С. 27.

Ирина Серова

## ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ЛЮБВИ — СУТЬ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Атрибут самости — пол. «В поле — сила, пол есть сила»<sup>1</sup>. Кризисы существования, по мысли Хосе Ортеги-и-Гассета, возникают тогда, когда «мужчины не знают, каким идеалам они служат; женщины — каких мужчин они предпочитают»<sup>2</sup>. Женская физиология, ментальность, статус в обществе в работах многих европейских мыслителей прошлого представлены как «отрицательные особенности», порождающие «дефекты» подлинной человечности. Субъектные качества женщины как глав-

ного искусителя мужской плоти претерпевали в головах мыслителей глубокую инверсию, порождая мифы о желании женщины иметь пенис (Фрейд), о том, что «не муж от жены, но жена от мужа», что «женщина во всем неможнее мужчины» (Платон), что «освободить женщину можно только сделав ей ребенка» (Ницше), что «женщина есть существо вторичное, низшее из-за ее неспособности к созданию семени» (Аристотель).

Теоретические и практические техники «овеществления» природы женщины, лишение ее личностных характеристик, в конечном счете, позволяют понять причину возникновения во второй половине XX в. феминизма — стремления осознать природу женщины вне мужских страхов и мужских вождедений. В феминизме сформировалось три парадигмы видения решения проблемы гендерного совершенствования общественных отношений. Согласно первой, особой природы женщины нет, будущее — в поисках индивидуальности через свободный выбор социальных ролей, культурных образов, сексуальных ориентаций. Согласно второй, природа женщины — небеспольный продукт общественно-исторического развития, контекстуальность женской логики — основание для развития дополняющей и обогащающей «женской проекции культуры». Наконец, в соответствии с третьей, возможности женской природы еще не изведаны — радикальное очищение женского опыта от переживаний жизни позволит обнаружить и выразить глубинные особенности женской природы как властно говорящего тела<sup>3</sup>. Трудно согласится со стремлением феминисток освободить женщину от мужского взгляда на ее природу, с феминистскими перспективами жить в андрогинном обществе, где физиология человека не будет иметь никакого значения, ибо любое стремление забыть о физиологии самой же физиологией достаточно быстро уничтожается. Не хотелось бы, по определению, вариться в котле женской субкультуры и даже научиться говорить телом, если для этого требуется содрать с себя социальную «кожу».

Существуют ли альтернативы представленным взглядам? Этот вопрос, на наш взгляд, особенно интересен, ибо позволяет подумать над теоретическим возможностями возвращения в оборот исследования природы женщины таких фундаментальных ценностей, как любовь, красота, мудрость, удовлетворение,

упоение жизнью. Если мы считаем, что женщина не человек, или она не женщина, или она сверхчеловек (в русском варианте), или она дополнение к мужчине, или она — самодовольное языкастое тело, то любовь, красота, мудрость, удовлетворение, упоение в ее жизни приобретают деструктивный, часто агрессивный характер. Прав Э. Фромм в том, что если полярная противоположность полов исчезает, то вместе с ней исчезает эротическая любовь, основанная на этой противоположности. Борьба полов привела к тому, что «мужчина и женщина стали похожими, а не равными, как противоположные полюса»<sup>4</sup>.

Возможно, имеет смысл вспомнить Л. Фейербаха, который учил, что сущность мужчины и женщины раскрывается в любви и гендерные качества диспозиционны по своей природе, то есть возникают в отношениях только в результате взаимодействия; Ж-Ж. Руссо, считавшего, что когда женщина бывает до конца женщиной, она представляет собой больше ценности, нежели когда она играет роль мужчины, и развивать в женщине мужские свойства, пренебрегая присущими ей качествами, значит действовать ей во вред. Стендаль считал: «Красота — обещание счастья», т. е. женщина от природы, не предпринимающая никаких усилий, уже делает добро — внушает надежду, желание жить и работать. Может быть, взаимопроникновение добра в отношениях полов и является методологическим принципом теоретической альтернативы маскулинным и феминистским фобиям? Эта гуманистическая альтернатива, хотя и несколько романтична, но не мифологична и перспективна в плане снижения остроты борьбы полов. Именно она позволяет взглянуть по-новому на старые, давно известные проблемы, такие как взаимоотношения в семье, трудности взросления, двойная занятость женщин, разные стандарты поведения мужчин и женщин. Гендерная методология, немыслимая, по справедливому замечанию И. Жеребкиной, на Западе вне парадигмы феминизма<sup>5</sup>, в России вполне может носить антифеминистский характер, поскольку исторически на Западе женщина — не человек, а в России — сверхчеловек. Соответственно, ломка гендерных стереотипов на Западе опирается на идею равенства, а в России — на идею партнерства, суть которой в поэтической форме звучит так: «Я — женщина пустыни и горжусь этим. Я хочу, чтобы и мой муж был волеп, как ветер, гоняющий песок. Я хочу, чтобы и он был неотделим от облаков, зверей и воды»<sup>6</sup>.

Настоящей основой гендерных отношений была и есть любовь. Самое ехидное определение любви дал А. Н. Чанышев: «Любовь — это попытка зацепиться за чужое бытие и тем самым сделать свое бытие более устойчивым»<sup>7</sup>. Если попытка зацепиться за чужое бытие удалась, то на фронте борьбы с болезнями мы уже не будем одиноки. Современная драматургия, вслед за Ж.-П. Сартром, многократно донесла до нас мысль о том, что выбор жены или мужа — это выбор человека, с которым ты решил вместе постареть. Любовь — чувство, вызывающее немало положительных эмоций, возможно поэтому многочисленные исследования подтверждают давно известный факт, что женатые люди живут дольше холостяков. Любовь позволяет «покинуть тюрьму своего одиночества»<sup>8</sup>.

Любовь есть наслаждение, которое дают пять чувств: слух, осязание, зрение, вкус, обоняние, объединенные душой и сопровождаемые разумом. Такова суть любви в «Кама Сутре». Гармоничность любовной деятельности — этиологический фактор гармонизации гендерных отношений.

Любовь позволяет видеть достоинства человека преувеличенными, отсеченными от недостатков, что снимает комплексы неполноценности, в том числе мачизм и феминизм.

Любовь — это искусство, суть которого заключается в том, что «мы любим тех, кому когда-то сделали добро»<sup>9</sup>. Для философии гармонизации гендерных отношений продуктивна мысль В. А. Петровского: «Мужчина любит женщину за то хорошее, что он ей сделал, и ненавидит за ту боль, которую ей причинил»<sup>10</sup>. Парадоксальную сущность любви акцентировал в своей книге «Искусство любви» Э. Фромм, подчеркивая что любить — это значит давать, а не брать. Парадокс в том, что, отдавая себя любимому и не прося ничего взамен, человек не чувствует себя обманутым, поскольку «давание — это высшее проявление силы. В каждом акте давания я осуществляю свою силу, свое богатство, свою власть. Такое переживание высокой жизнеспособности и силы наполняет меня радостью»<sup>11</sup>. Давание — не лишение, а проявление жизнеспособности. Если человек боится отдавать себя, то он боится и любить.

Различные типы любви наполняют гендерные отношения здоровыми смыслами. Любовь к ребенку защищает детство от мирских невзгод, формирует добрый характер. Для материнской любви сверхзадача — самостоятельность сына или доче-



ри: любить так, чтобы стать ненужной своим детям, чтобы они могли прожить свою жизнь, для чего важно сохранить свой гендерный статус. Отцовская любовь — долготерпение и снисходительность. Это источник мудрого отношения к жизни. Братская любовь объединяет пониманием того, что все люди братья, что все люди достойны уважения и понимания. В этом плане эротическая любовь всегда дополняется братской любовью. Эротическая любовь — терапия тревожности, поскольку эротика существует там, где серьезно обещают любить всю жизнь.

Нельзя не согласиться с Пауло Коэльо в том, что гендерный опыт есть прежде всего практический опыт Любви — основы личностного, в том числе гендерного роста. Героиня «Алхимика» «на берегу Рио-Пьедра села и заплакала» от того, что «только в сказках принцесса целует жабу, и та превращается в прекрасного принца. В жизни все наоборот: принцесса целует принца, и он становится омерзительной жабой»<sup>12</sup>, и от того, что не понятно, «как объяснить и оправдать, что страдаешь по мужчине? Да никак, это невозможно. И мы оказываемся в аду, ибо нет в этих страданиях ни величия, ни благородства, а что же есть? Ничего нет. Одна беда»<sup>13</sup>. Что же произошло с героиней романа в конце повествования, благодаря чему «на берегу Рио-Пьедра села и улыбнулась»? Ответ прост. Она нашла в себе силы полюбить другого человека не как партнера по повседневности, а как друга с Даром Божьим в Пути за Мечтой.

<sup>1</sup> Синяевский А. Д. «Опавшие листья» Василия Васильевича Розанова. М., 1999. С. 90.

<sup>2</sup> Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Вопр. философии. 1984. № 3. С. 151.

<sup>3</sup> См.: Брандт Г. А. Природа женщины. Екатеринбург, 1999.

<sup>4</sup> Фромм Э. Искусство любви. М., 1990. С. 23.

<sup>5</sup> Жеребкина И. О статусе гендерных исследований: взгляд культуролога // Высшее образование в России. 2001. № 2. С. 82.

<sup>6</sup> Коэльо П. Алхимик. К.; М., 2003. С. 141–142.

<sup>7</sup> Чанышев А. Н. Трактат о небытии // Вопр. философии. 1990. № 10. С. 164.

<sup>8</sup> Фромм Э. Искусство любви. С. 19.

<sup>9</sup> Петровский В. А. Личность в психологии. Ростов н/Д, 1996. С. 501.

<sup>10</sup> Там же. С. 502.

<sup>11</sup> Фромм Э. Искусство любви. С. 27.

<sup>12</sup> Коэльо П. Алхимик. С. 56.

<sup>13</sup> Там же. С. 211.

## ГЕНДЕРНЫЕ ДИСПРОПОРЦИИ В ОМСКОМ ВУЗЕ: ЭКСПЕРТНЫЙ ОПРОС РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Проблема учета гендерных аспектов и приоритетов в регулировании социальных отношений актуальна для современного российского общества. При разработке общеметодологических подходов в отечественных академических кругах обсуждение гендерных отношений остается своего рода элитарным занятием узкого круга профессионалов или лидеров женского движения. На региональном уровне эта тема в целом является малоисследованной, и до сих пор, к сожалению, не стала достоянием широкой общественности. Нерешенность вопросов макроуровня приводит к существованию проблем на местах.

Особенности современной ситуации заключаются в плюрализации и дифференциации интересов и форм поведения субъектов социально-трудовых отношений, включая мужчин и женщин, что приводит к возникновению противоречий и диспропорций на разных уровнях социального управления, в различных сферах занятости, например в высшей школе.

В целом женщины составляют большинство населения России (53 %) и значительную часть трудовых ресурсов, в том числе и Омской области. Они имеют относительно высокий уровень образования, обладают значительным трудовым потенциалом. Преодоление гендерной асимметрии на рынке труда, выравнивание позиций различных социальных групп в сфере социально-трудовых отношений должно быть одной из задач политики занятости и реализации подписанной в 1995 г. Пекинской Декларации, а также других Международных правовых документов.

В этих условиях подробный тщательный анализ позиций мужчин и женщин, выявление социально-культурных факторов, определяющих современные пропорции разделения труда, имеют существенное значение для обоснования различных мер и программ социальной политики, в том числе гендерной, на разных уровнях хозяйствования.

С целью исследования проблем гендерных отношений и интересов в высшей школе нами был проведен экспертный опрос

руководителей вузов и их структурных подразделений. Наиболее подробно была проанализирована ситуация на экономическом факультете Омского государственного университета (ОмГУ), где преподают авторы данной статьи. К опросу были привлечены заведующие кафедрами, заместители декана, проректор по учебной работе, одновременно являющийся заведующим одной из кафедр факультета. В настоящее время на факультете созданы и работают 7 кафедр, идет подготовка студентов по нескольким специальностям: менеджмент, экономическая теория, налоги и налогообложение, бухгалтерский учет, финансы и кредит, государственное и муниципальное управление, экономика труда и управление персоналом и др. Выпускники факультета имеют достаточную конкурентоспособность на региональном рынке труда, многие из них занимают ведущие должности в различных отраслях экономической сферы и управления региона. Факультет ведет подготовку специалистов с 1974 г., а с 2001/02 учебного года — находится в отдельном здании. При ОмГУ создан диссертационный совет, 78 аспирантов и соискателей работают над различными экономическими темами. Экономический факультет ОмГУ считается одним из самых престижных в городе и регионе, имеет свои традиции, корпоративную культуру; многие из его преподавателей сами являются выпускниками ОмГУ.

Согласно программе мониторинга нас прежде всего интересовали вопросы гендерной диспропорции и гендерной политики в высшей школе, вопросы наличия подобной политики как таковой, знакомства руководящего аппарата вуза и факультета с понятием гендера вообще и с гендерными исследованиями, а также взаимосвязанные с ними вопросы кадровой политики и взаимоотношений полов в целом.

Проблема существования гендерной диспропорции в вузе сегодня налицо, все опрошиваемые отметили существенное преобладание женщин среди преподавательского состава вуза и факультета, что подтверждают и статистические данные. В составе практически всех кафедр женщины составляют большинство при сохранении мужчин на руководящих должностях вуза и факультета.

Главная причина гендерной диспропорции, по словам проректора по учебной работе, связана с низким уровнем оплаты труда на начальных этапах карьеры в вузе (особенно до защи-

ты диссертации, до должности доцента), не позволяющем мужчине содержать семью. «На кафедре сложно найти специалиста-мужчину, а аспиранты уходят, в том числе в предпринимательские структуры». Эта тенденция отмечается в высказываниях практически всех экспертов. Заведующий одной из кафедр подчеркнул: «Мужчин в науке мало. Причины диспропорции “нехорошие”, а именно связаны с падением престижа науки в обществе и, как следствие, оттоком мужчин из науки в бизнес». В подтверждение своих слов он привел данные «Российской газеты» о том, что на сегодняшний день Россия находится на первом месте в мире по количеству женщин в науке. В нашей стране 35 % женщин среди кандидатов наук и 15 % среди докторов. Это самые высокие показатели в мире.

Другой заведующий кафедрой продолжил: «Я связываю диспропорцию в вузе с непривлекательностью труда для мужчин и отсутствием профессиональной мотивации и профессиональных интересов».

Заместитель декана по учебной работе (единственная женщина, участвующая в опросе) отметила: «Профессию преподавателя в школе и в вузе традиционно в обществе считают женской, поэтому мужчины не стремятся попасть “на женскую работу”». Но в то же время один из заведующих кафедрой, профессор, долгое время проработавший в техническом вузе, вспомнил: «Когда я поступил в вуз в 1979 г., в университете среди преподавателей преобладали мужчины: на кафедре было всего три женщины, а сегодня преобладают женщины, даже в технических вузах, и читают “мужские” курсы, например “Технологию чугунного литья”».

Все принимающие участие в интервью заведующие кафедрами хотели бы видеть в преподавательском составе кафедры больше мужчин, но в данных условиях это невозможно. Так, заведующий кафедрой «Налоги и налогообложение» прокомментировал: «Я целый месяц уговаривал одного аспиранта преподавать на кафедре, но в итоге тот отказался и выбрал более оплачиваемую работу». Учитывая формирование наиболее благоприятного социально-психологического климата в смешанных в гендерном отношении группах, коллективах, один из заведующих подчеркнул, что в принципе он бы на кафедре «один из мужчин остаться не хотел».

Причины диспропорций в социально-демографической струк-

туре персонала вуза, таким образом, имеют экономическую основу, в меньшей степени связаны с содержанием и характером труда, социокультурными факторами, какими-либо стереотипами, дискриминацией. Проректор по учебной работе отметил: «Не наблюдается гендерной дискриминации при приеме на работу, при защите диссертации, при выборе на руководящую должность». Это при том, что декан экономического факультета ОмГУ — женщина, она же заведующая одной из кафедр, а остальные шесть заведующих кафедрами — мужчины.

Что касается последовательной гендерной политики в вузе, эксперты такой политики не наблюдают. Интересен и тот факт, что в некоторых вузах могут существовать отдельные программы поддержки женщин, а также сложившиеся традиции, социальные нормы в рамках корпоративной культуры. «Несмотря на отсутствие последовательной гендерной политики, — отметил проректор по учебной работе, существует поддержка женщин в части социальной политики: женщинам, имеющим детей до 14 лет, снижается нагрузка на 50 часов (инициатором этого выступил профком в 1992–1993 гг.). Сложилась также некоторые традиции на факультете, например лояльное отношение к беременным студенткам и студенткам, имеющим грудных детей. Но это существует лишь как элемент корпоративной культуры».

Так как никакой гендерной политики в вузе не осуществляется, субъекты управления не формируют ее целенаправленно, никто из респондентов в ней не участвует, а если и участвует, то только пассивно, в качестве исполнителей, поддерживая существующие социальные программы.

Гендерная политика в высшей школе в стране также, по мнению всех участников интервью, отсутствует. Ее отсутствие на государственном уровне проецируется на региональный и, как следствие, наблюдается современная ситуация на местах. Из-за деформации в оплате труда затруднено привлечение мужчин в вузы в целом.

Проректор по учебной работе на вопрос о гендерной политике в высшей школе ответил: «Прежде всего, гендерная политика должна быть направлена на обеспечение равноправия мужчин и женщин в науке, на защиту и поддержку женщин, мужчин поддерживать нет необходимости. Политика должна быть там, где есть существенные перекосы с точки зрения учета

гендерных интересов в высшей школе. Ведь мы знаем, что в тех отраслях, где преобладает женский труд (на эту тему есть немало исследований) сразу снижается уровень оплаты труда — и это уже стало социальной нормой: женский труд оплачивается ниже (эта тенденция существует везде в мире в целом, к сожалению, так же как и у нас)».

«Для привлечения мужчин в науку в рамках государства необходимо реализовывать определенную политику, направленную на повышение привлекательности преподавательского труда, появление интереса к занятию наукой» — таково мнение заведующего кафедрой.

Оказало ли знакомство с гендерными исследованиями влияние на преподавательскую и административную деятельность опрошенных? На этот вопрос были получены отрицательные ответы. Один из заведующих кафедрой отметил: «С гендерными исследованиями я знаком. Регулярно читаю статьи в периодике по проблемам гендерных отношений, однако в научном плане мне это неинтересно, и это не оказывает никакого влияния на мою профессиональную деятельность. Гендер я понимаю как половые различия, особенности поведения полов, в том числе необходимо отслеживать качественные и количественные характеристики, данные статистики: распределение по отраслям и сферам занятости и др.».

С понятием «гендер» сегодня знакомы не все, даже в высшей школе. Например, один из опрашиваемых познакомился с ним только при введении спецкурса «Гендерные аспекты труда и занятости» в 2000 г.: «Тогда все понимали, что это защита женщин. Оказалось, что это понятие намного шире, и гендер стал восприниматься как объективные особенности поведения представителей социальных групп — женщин и мужчин — и их взаимоотношений».

На вопрос об отношении к женщине (прежде всего как к профессионалу или как к женщине) был получен ответ: «Отношение к женщине на кафедре спокойное — как к профессионалу: во многих случаях женщины гораздо компетентней и щепетильней, поэтому так трудно найти мужчину — кандидата в профессиональной области, которым можно было бы заменить женщин».

Все опрашиваемые отметили, что необходимо изучать вопросы, связанные с гендерными отношениями и интересами. Например, почему в армии увеличивается доля женщин, поче-

му в КТОСы (Комитеты территориального самоуправления — выборный общественный орган в Омске, встроенный в вертикаль власти, поддерживаемый местными органами муниципального управления) идут работать женщины примерно одного возраста и т. д. Такие явления необходимо отслеживать и анализировать.

Помимо результатов глубинного интервью, можно привести результаты проведенных в последние годы на кафедре экономики и социологии труда исследований (1999–2003), в том числе социологические опросы экспертов — представителей кадровых агентств, работодателей (отделы кадров и службы управления персоналом предприятий), представителей профессиональных учебных заведений (профессионально-технические училища, техникумы, колледжи, вузы, как государственные, так и работающие полностью на коммерческой основе), специалистов комитета по науке и делам высшей школы администрации Омской области, служб занятости, которые позволяют сделать ряд выводов. Так, экспертам было предложено два вопроса: наблюдают ли они факты дискриминации женщин и в чем это проявляется. Общее распределение ответов представлено в табл. 1 и на рисунке.

*Таблица 1*

**Распределение ответов экспертов на вопрос  
«Наблюдаете ли Вы факты дискриминации женщин  
в учебном заведении?»**

Вариант ответа	Количество ответов, %
Да	53,4
Нет	46,6
<i>Всего</i>	100

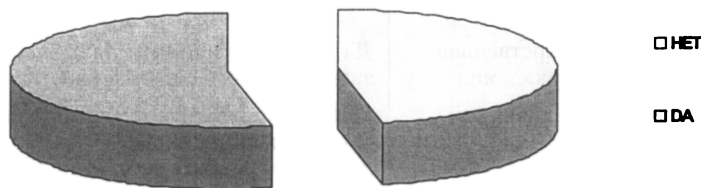


Рис. Признание фактов дискриминации женщин

Согласно данным опроса, 53,4 % экспертов отмечают факты дискриминации женщин.

Авторские комментарии по поводу форм дискриминации представлены в табл. 2. На их основании можно выделить несколько преобладающих форм дискриминации женщин, а именно: при приеме на работу, в доступе к образованию, в карьере и доходах.

*Таблица 2*

**Мнение экспертов по поводу дискриминации женщин**

Учебное заведение	Ответ эксперта на вопрос «Существует ли дискриминация женщин и в чем она проявляется?»
Омский государственный педагогический университет	Нет. В начале карьеры не принял ни одной женщины на работу, а сегодня у меня одни женщины.
Омский гуманитарный Университет	Зависит от интеллектуального уровня и образованности того, кто принимает на работу.
Омский государственный университет путей сообщения	Нет. Раньше была установка по требованиям заказчиков не брать женщин на ряд оборонных предприятий. Сейчас при обучении его нет, но она сохраняется в фирмах.
Омский государственный университет коммерции	При приеме на работу берут мужчину, хотя женщина надежнее и трудолюбивее. В карьере женщина все время должна доказывать свои профессиональные способности.
Сибирская государственная академия физической культуры	Нет.
Сибирская государственная автодорожная академия	Нет.
Омская государственная медицинская академия	Да, иногда при приеме на работу, зависит от особенностей работы
Авиационный техникум	Нет. По статистике в мире женщины получают за жизнь 55 млн. долл., а мужчины — 50 млн. долл. А в конструкторских бюро основная масса — женщины.



Технологический колледж	Нет.
Колледж предпринимательства и права	Нет. В России женщины занимают ведущее положение.
Медицинский колледж	Да, в доходах.
Техникум железнодорожного транспорта	Да, в доступе к образованию и при приеме на работу.
Автотранспортный техникум	Нет.
Колледж культуры и искусств	Да, при приеме на работу берут мужчину, хотя женщина надежнее и трудолюбивее. В карьере женщина все время должна доказывать свои профессиональные способности.
Профессиональное училище № 15	Да, в доступе к образованию и доходах.
Профессиональное училище № 36	Да, в доступе к образованию и карьере.
Профессиональное училище № 8	Да, при приеме на работу, например, слесарь — мужчина, а социальный работник — женщина.
Профессиональное училище № 3	Да, в карьере и доходах женщины уступают мужчинам.
Центр переподготовки «Ориентир»	Равенство наблюдаю только в доступе к образованию, в остальном женщины уступают.
Профессиональное училище № 20	В ведущих областях жизни — нет, но в химической промышленности преобладает ориентация на мужские профессии.
Профессиональное монтажное училище	В образовании — нет, в карьере — да, трудовая деятельность прерывается, чаще больничные, по заработной плате — нет.
Мясомолочный техникум	Да, особенно при приеме на работу («Росар», «Инмарко»), в карьере.
Профессиональное училище № 9	При приеме на работу, в карьере, в случаях домогательств на рабочем месте.

Педагогический колледж № 3	Нет. Женщины выносливее, а мужчины умнее.
ПТУ № 10	Нет.
Техникум легкой промышленности	Нет.
Химико-механический техникум	В доступе к образованию, в карьере и доходах.
Торгово-экономический колледж	Нет.

Кроме того, вопрос о дискриминации женщин был задан и экспертам кадровых агентств. По результатам опроса, в 80 % случаев дискриминация наблюдается при доступе к рабочим местам, в оплате труда, при доступе к образованию. 20 % экспертов отметили появление дискриминации по достижении 40-летнего возраста, когда женщинам затрудняется доступ к получению рабочего места.

При ответе на аналогичный вопрос эксперты-работодатели отметили наличие дискриминации в карьере, связанной со спецификой работы (бумажная работа более качественно выполняется женщинами, нежели мужчинами).

Экспертам также был задан вопрос о роли и месте женщины в обществе. Результаты отражены в табл. 3.

Таблица 3

### Роль и место женщины в обществе

Вариант ответа	Количество ответов, %
Семья	32,8
Совмещение работы и семейных дел	67,2
<i>Всего</i>	100

Результаты проведенных исследований показывают необходимость более глубокого изучения проблемы гендерных отношений и гендерных интересов, они поднимают проблему гендерной экспертизы принимаемых решений на всех уровнях хозяйствования. Государственная политика должна быть направлена на повышение социального статуса женщины и должна иметь экономическое, правовое, социально-культурное обеспечение.

## ГЕНДЕРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Одним из наиболее важных с практической точки зрения направлений гендерных исследований является изучение реального состояния гендерных отношений в конкретном обществе и в конкретный момент истории. В трансформируемом российском обществе сфера гендерных отношений характеризуется динамичностью, позволяющей проследить масштабы и глубину происходящих социальных перемен вообще. Поэтому оправдано ее изучение именно «с прицелом» на выявление возникающих изменений.

При исследовании мировоззренческих позиций, ценностных ориентаций и нормативных стандартов массового сознания принципиальное значение имеют характерные не только для гендерной тематики, но ярко обнаруживающиеся именно в этой сфере два типичных пункта разрыва внутри определяемых позиций. Во-первых, может возникать расхождение между позицией, которую респондент оценивает как массовую и в целом правильную, и его личной позицией. Например, считается общепризнанным, что Россия — православная страна, и более 80 % этнических русских при ответе на вопрос «Какая религия для Вас предпочтительнее, хотя бы в абстракции?» выбирают православие. Но если вопрос звучит не так прямолинейно и предстоит выбор уже не общей оценки, а личной позиции, картина меняется. По данным исследования ИСА 1997 г., посвященного жизненным ориентациям, из трех предложенных формулировок, выражающих отношение к универсальным ценностям (труд, свобода и др.), лишь 5–7 % респондентов действительно выбирали православные варианты, тогда как протестантские получили поддержку на уровне 60 %. Во-вторых, существует разрыв между тем, что декларируется даже как личная жизненная позиция, и тем, что реально выступает основанием действий. Так, во всех опросах аудитория отдает предпочтение отечественному кино советского периода, но при покупке и выборе видеокассет в прокате лидируют современные западные фильмы в жанре «экшн» и т. п.

Аналогичные разрывы особенно значимы в сфере гендерных отношений и связанных с ними жизненных ориентаций.

В мае 2003 г. в опросе «РОМИР-мониторинга» «Какую из перечисленных ценностей вы могли бы поставить на первое место?» 47 % опрошенных выбрали семью (даже «здоровье», занявшее вторую позицию, получило лишь 29 %, а «материальное благополучие» набрало 11 %). Но в опросе Фонда «Общественное мнение» 2001 г. и 2002 г. при ответе на вопрос: «Если бы у вас в семье была (или есть) дочь-подросток, то с чем бы прежде всего вы связывали ее будущее — с удачным замужеством или хорошей работой?» лишь 27 % в 2001 г. и 26 % в 2002 г. выбрали «удачное замужество», а 64 % в 2001 г. и 62 % в 2002 г. уверенно отдали предпочтение работе и карьере. Комментарий: «Средний россиянин не столько дорожит семьей, сколько считает, что ей пужно дорожить... Как только речь заходит о его конкретном ребенке, он начинает связывать его счастье с карьерой»<sup>1</sup>.

По-видимому, именно указанное расхождение должно рассматриваться как ключевое в оценке реального состояния гендерных отношений. Оно определяет и внешнюю противоречивость этой оценки. Во многом массовое сознание современного российского общества сохраняет традиционный характер и остается нагруженным гендерными стереотипами; но с другой стороны, альтернативные жизненные представления в нем распространены шире, чем кажется. Когда напрямую вербализуются стереотипы андроцентрического плана, они вполне могут поддерживаться; но достаточно распространенным моментом отношения к ним является при этом личное отстранение: такая идея принята, наверное, это в целом справедливо, но для меня это не годится. И подобная позиция не только определяется как внешнее дистанцирование на уровне высказываемых оценок и ответов на не прямые вопросы; она, что более важно, реализуется в поступках.

Сошлюсь на некоторые данные опросов, проводившихся в последние годы среди студентов омских технических вузов. В первую очередь они показывают, что в тех пунктах, где, казалось бы, должны обозначиться различия «мужских» и «женских» позиций, реально корреляции с полом не столь значительны, уступая, например, различиям между позициями студентов первого и пятого курсов. Там же, где корреляции существуют, они зачастую обнаруживают большую активность и усердность на социально перспективные цели именно у де-

вушек. Так, в опросе 1998 г. Н. П. Салохина, посвященном социальной и политической активности студентов, девушки-студентки оказались более готовыми к организованному выражению протеста по поводу возможных реформ образовательной системы, опасных для положения студентов (87,5 % против 78,3 % у юношей), а также более склонными к решительным мерам (предлагали более радикальные, даже агрессивные акции).

В опросе 1999 г. И. Г. Багно, посвященном жизненным стратегиям студенчества, отмечено, что как у юношей, так и у девушек ориентация на карьеру занимает доминирующее положение по отношению к ориентации на семью, те и другие почти в равной степени готовы отодвинуть возраст вступления в брак и появления детей к 30 годам, а процент параллельно получающих второе высшее образование (иностраный язык, бухгалтерия) среди девушек выше (юноши чаще совмещают учебу по основной специальности с работой).

В опросах, проведенных в Омском государственном университете путей сообщения под руководством Л. М. Марцевой в 1998 г. и в 2000 г. и посвященных ценностным ориентациям, не обнаружилось существенных различий в оценках по поводу таких условий жизненного успеха, как способности, трудолюбие, а также фактора «нужные связи». «Типично женский» ответ «удачный брак» набрал суммарно около 1 %. Здесь же было определено, что в области брачных отношений 56 % студентов обоих полов вполне традиционно ориентированы на зарегистрированный брак, 15 % — на церковный, около трети — на гражданский брак (15 %) и свободную любовь (14 %), а различные ответы дают в основном представители первого и пятого курсов.

В опросе Н. И. Мартишиной 1999 г., посвященном определению жизненной позиции личности, расхождение обнаружилось в одном пункте: по поводу отношения к труду девушки заметно чаще (23,6 % против 12,8 % у юношей) соглашались с утверждением «Не следует как можно больше работать, чтобы намного больше получать, необходимо разумное самоограничение», зато у юношей более высокий процент приверженцев получило утверждение «Работа — источник денег, необходимо искать такую, где можно получать больше без особого напряжения». Остальные вопросы (например, об отношении к смерти, к радостям жизни, о назначении жизни в целом) осо-

бых корреляций с полом не имели. Можно утверждать, что в указанном пункте позиция девушек выглядит если не более зрелой, то, по крайней мере, менее инфантильной.

По-видимому, можно сделать вывод о том, что хотя гендерные стереотипы сохраняются на уровне привычно озвучиваемых положений, реальные жизненные стратегии начинают выстраиваться уже по-другому. Девушки-студентки активно ищут возможность профессиональной самореализации и профессионального успеха, готовы ради этого на определенные дополнительные усилия и самоограничения, высоко ценят образование и рассматривают его как фундамент профессиональной карьеры. В целом в своих ценностных ориентациях молодежь значительно более прагматична, что нивелирует связанные с полом различия жизненных позиций. Вместе с тем необходимо сделать существенную оговорку. Все приведенные данные касались студентов технических вузов, что немаловажно с точки зрения оценки степени универсальности указанных тенденций. Чисто эмпирически можно предположить, что девушки, выбирающие профессию программиста, принимая во внимание ее востребованность на рынке труда, планирующие работать по полученной специальности и поступающие в вуз с сохраняющейся практикой распределения выпускников, в большей степени ориентированы на профессиональные ценности, чем те, кто выбирает классическую гуманитарную специальность, ближайшие профессиональные перспективы которой менее отчетливы и менее заманчивы.

Кроме того, гендерные стереотипы имеют ярко выраженный возрастной аспект и у студентов еще не сформированы: возможно, они будут внедряться в сознание позднее, когда в реальной профессиональной деятельности девушки столкнутся с гендерной асимметрией и мужским шовинизмом. Пока же предвидимые связанные с этим трудности осознаются как несправедливость социального устройства. Приведу в дополнение к статистике жизненную зарисовку, иллюстрирующую последний тезис. В начале 2003 г. на студенческой научной конференции в ОмГУПСе, посвященной Татьянинному дню, был заслушан доклад «Российские женщины в науке». Студентка, автор доклада, говорила о системе образования в дореволюционной России, о трудностях в получении доступа к образованию высокого уровня, с которыми сталкивались женщины, о том, как, все

же преодолев эти трудности и добившись научных результатов, женщины-ученые оказывались невостребованными на родине. Сделанное ею заключение о том, что и сегодня невостребованность женщин, получивших равное с мужчинами образование, даже имеющих более высокие показатели в учебе, сохраняется, вызвало мгновенно вспыхнувшую бурную дискуссию. Примечательно, что практически все присутствовавшие девушки, кроме одной, заняли активную позицию и убежденно говорили и о наличии, и о несправедливости этой ситуации — они знакомы с перспективами распределения, у многих родители принадлежат к той же профессиональной среде, и т. д. Мужская часть аудитории отчетливо разделилась на две половины. Часть присутствующих поддержала девушек под общим рефреном «Девчонки нас ничуть не хуже, Маша хорошо знает математику, Даша отличилась на олимпиаде по электротехнике, и вообще, если они хотят — почему нет?» Правда, лишь один из них отнесся так же спокойно к перспективе, что делать карьеру, опережая его, будет его жена. Другая часть мужской аудитории была искренне удивлена. Они не сомневались, что у женского пола другое, не приспособленное к освоению техники мышление (несмотря на присутствие в группе однокурсниц, обгоняющих их в учебе), они считали естественным предназначением женщины и ее естественным желанием погружение в семью и никак не могли воспринять мысль девушек о праве самостоятельно и свободно определять свои желания и свое предназначение. Их позиция не имела подготовленной аргументации, поскольку воспринималась как единственно возможная и само собой разумеющаяся, и они несколько растерянно повторяли: «Но ведь ясно, что женщина должна в первую очередь думать о семье», не понимая, откуда взялась другая позиция и как ее можно поддерживать, и смутно подозревая здесь какой-то подвох. Возможно, именно для них дискуссия была наиболее полезной, но остальным она дала повод сформулировать, в том числе для себя, свои убеждения и получить поддержку окружающих.

В такой ситуации очень важна позиция преподавателя. В первых, существенна готовность пойти на дискуссию такого рода — для студентов это был первый опыт открытого обсуждения затронутой темы, и удачей оказалась и возможность выйти благодаря жанру конференции из рамок тематики учебного

процесса, и отправной материал, интересный и лично по-  
данный в послужившем поводом докладе. Во-вторых, необхо-  
димо взвешенное собственное мнение. Нет смысла отрицать  
факты гендерной дискриминации, которая не исчезнет к мо-  
менту начала профессиональной карьеры сегодняшних студен-  
тов. Моя собственная позиция состоит в призыве воспринять  
эту ситуацию не как непреодолимый барьер, а как вызов, еще  
одну трудность, которую необходимо преодолеть. Да, «женщи-  
не надо быть вдвое лучше мужчины, чтобы добиться вдвое мень-  
шего». Но разве так уж плохо стать настолько лучше, насколь-  
ко можешь? Такая платформа представляется мне достаточно  
конструктивной в существующей реальности. В-третьих, важ-  
но не только то, что скажет в заключение дискуссии препода-  
ватель, но и его собственный образ. В существующей ситуации  
имидж преподавателя (а авторитет преподавателя у студентов  
младших курсов пока еще просто по инерции высок) — жен-  
щины, добившейся некоторых успехов на профессиональном  
поприще, реализовавшейся в семье, не потерявшей женственно-  
сти, настолько важен как возможный жизненный ориентир, что  
заслуживает даже специального построения.

Массовый уровень осознания гендерных отношений в на-  
стоящее время меняется очень быстро. Новое поколение в мень-  
шей степени ориентировано на патриархальные стереотипы.  
Задача преподавателя — не упустить возникающие возможно-  
сти, поддержать формирующиеся современные взгляды на ген-  
дерные отношения.

<sup>1</sup> Семья или карьера? // Известия. 2003. № 95. С. 8.

Ирина Рудакова,  
Марина Смагина

## ГЕНДЕР И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СТЕРЕОТИПИЗАЦИИ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ

Тема гендера обычно рассматривается во взаимосвязи с  
такими понятиями, как женщина и пол. Популярно писать о  
гендере, учитывая все существующие позиции, — нелегкая за-  
дача. Один из общественных стереотипов предполагает, что



этим вопросом интересуются в большей степени женщины, чем мужчины, которых устраивает существующее положение вещей, и сложившееся общественное мнение поддерживает данную позицию. На самом деле горизонт многомерных, в том числе социальных взаимодействий, который открывает гендер, все время расширяется и имеет все более разнородную аудиторию.

Мы ратуем за равнозначные условия реализации человека вне зависимости от того, к какому полу он принадлежит. Как правило, понятие «гендер» связывают с понятием пола. Отождествление этих понятий возникло в социальной психологии, но с течением времени претерпело определенную трансформацию. В связи с развитием гендерных исследований в центр внимания социологов, психологов, философов попала и такая проблема, как социополовые аспекты стереотипизации общественного сознания, — речь идет о воспринимаемых, а не о фактически существующих различиях между полами. По исследованиям американских ученых, проведенным еще в 60-е гг. прошлого столетия, типично мужской образ ассоциируется с социально не ограничивающим стилем поведения. Типично женский — включает теплоту и эмоциональную поддержку. Еще одним значительным открытием в этой области явилось то, что общественное мнение в целом приписывает мужчинам больше положительных качеств, чем женщинам. Сегодня одной из важных задач для ученых является выяснение содержания подобных общественных стереотипов.

Кроме того, произошло изменение основного предмета гендерных исследований. Это связано, во-первых, с тем, что понятие пола может быть рассмотрено не только с биологической точки зрения. Сегодня данное понятие соотносится скорее с культурным контекстом, в связи с чем вместо двух, данных природой, видов пола фигурируют, по меньшей мере, пять его модификаций: женский, мужской, гетеросексуальный, гомосексуальный и транссексуальный.

Во-вторых, следует различать феминистски ориентированные гендерные исследования и собственно гендерные исследования. Предметом первых являлась женщина и круг свойственных ее положению проблем, и считалось, что именно для нее требовалась разработка особых стратегий поведения, что связывалось с ее половой принадлежностью. Собственно гендер-

ные разработки, более научно ориентированные, основываются на различных достижениях гуманитарных дисциплин — философии, психологии, социологии и делают акцент на том, что различия между полами связаны не только с биологическими особенностями, но также создаются и поддерживаются культурными установками. Таким образом, смысл данного понятия заключен, прежде всего, в идее социального моделирования и конструирования пола.

При рассмотрении гендерных вопросов нельзя не коснуться понятия идентичности. Данное понятие, широко используемое различными гуманитарными дисциплинами, занимает отдельное место в гендерной проблематике, в первую очередь в связи с необходимостью исследования и структурирования взаимоотношений личности в социуме. При этом необходимо разводить понятия половой и гендерной идентичности, которые, с одной стороны, взаимосвязаны, но с другой — имеют ряд различий. И эти различия вносятся не столько благодаря биологическим особенностям, сколько культурным прочтениям. Одна из авторитетных представителей в области гендерной теории, Дж. Батлер, чья позиция обозначена исследователями как постфеминистская, предлагает отказаться от «мужского» и «женского» в построении социальных взаимоотношений. Подобная позиция связана с тем, что использование категорий «мужчина/женщина» вводит сознание в бинарное пространство, вследствие чего все вещи, приобретая либо мужское, либо женское прочтение, подсознательно формируют дальнейшее углубление такого противопоставления в общественном сознании и сохранение привычных стереотипов. Постмодернистские критики, такие как Фуко и Деррида, лишают понятия субъекта и объекта привычных оснований, а позиция Ж. Лакана заключается в том, что идентичность не стоит понимать как нечто четко фиксированное. Из этого следует, что целостность субъекта — также понятие неоднозначное. Лакановский субъект — «это “Я” дискурса, субъект бессознательного, происходящий из предшествующей ему совокупности означающих». Следуя данной традиции, Дж. Батлер пытается лишить прочтение категории женщины заранее установленных смыслов, присущих, скорее, пониманию патриархата.

Другой распространенный стереотип говорит о том, что женщина может быть либо счастливой (в личной жизни), либо ус-

пешной. Тема успешности в настоящее время является значимой для любого человека, вне зависимости от того, к какому полу он принадлежит. Сегодня все большее число ученых соглашается с представителями новой психологии пола, которые считают, что основную роль в формировании психического пола и гендерной роли играют социальные ожидания общества, которые возникают в соответствии с конкретной социально-культурной матрицей и первоначально находят свое отражение в процессе воспитания. Причем пол социальный, который формируется в процессе социального становления, играет гораздо большую роль, чем пол биологический.

Формирование социального пола ребенка начинается на ранних этапах онтогенеза (до 7 лет), в основном в семье, и продолжается в начальной и средней школе. Современная российская школа в силу преобладания педагогов-женщин способствует созданию стереотипных гендерных ролей, уже сформированных у самих преподавателей под влиянием прежних культурных традиций и идей патриархата. В западных странах, где выше процент учителей-мужчин в средних учебных заведениях, тем не менее также отмечается, что мальчикам уделяется больше внимания (учителя в среднем отводят девочкам на 20 % времени меньше, чем мальчикам); учителя ожидают от мальчиков более высоких результатов, особенно там, где требуется абстрактное мышление, и более высоко оценивают их работу.

Еще в 60-е гг. XX в. проводились исследования стереотипных представлений о способностях мужчин и женщин, их компетентности в различных сферах деятельности и причинах профессиональных успехов. Так, П. Голдберг обнаружила известную долю предубежденности женщин против самих себя в сфере научной деятельности, а именно: студентки колледжей более высоко оценивают статьи, написанные мужчинами, нежели написанные женщинами.

Поскольку как семья, так и традиционная система государственного образования являются весьма консервативными общественными институтами, вряд ли было бы реалистично думать, что можно кардинально изменить существующее положение вещей. Но именно в вузе, когда тема успешности выходит на первый план, следует говорить о возможности преобразования гендерных представлений.

Студент высшей школы уже имеет сложившийся набор стереотипов и играет определенную гендерную роль, навязанную ему культурной средой, в которой он рос. Однако, попадая в высшее учебное заведение, помимо обучения профессии молодые люди учатся вступать в различные социальные отношения, примерять новые социальные роли и в соответствии с ними реализовывать свои планы и амбиции. Мотивация их дальнейшей карьеры во многом зависит от тех социальных ролей, в которых они чувствуют себя свободно.

В современном обществе можно выделить множество аспектов социального взаимодействия, и молодой человек включается в социальные отношения, опираясь не только на критерий принадлежности к мужскому или женскому полу. Способность отодвинуть данный критерий на второй план позволяет ставить себе более высокие цели и достигать их, не оглядываясь на сложившиеся общественные стереотипы и установки. Среди исследователей темы человеческой самореализации существует следующая точка зрения: для того чтобы мотивировать себя на реализацию как самой скромной, так и достаточно глобальной задачи, любому человеку требуется приложить одинаковое количество усилий. И основная проблема несостоявшегося проекта заключается не в нехватке сил, а в неправильной установке, вне зависимости от причины, по которой этот неправильный выбор сделан — из-за непонимания процессов, самого себя, из страха быть не таким, как все, или потому, что «так не принято».

В связи со стремительным развитием современного общества и многогранностью протекающих в нем социальных процессов возникает разрыв между новыми социальными ролями, востребованными обществом, и стереотипами, традиционно выработанными в той или иной культуре. В процессе преодоления этого разрыва могут сказать свое слово философы, психологи, социологи, предлагая новое понимание темы гендера, занимающей междисциплинарную позицию.

НАДЕЖДЫ ЮНОШЕЙ ПИТАЮТ...  
(гендерная диспропорция на филологическом  
факультете провинциального университета)

Юноши на филологических факультетах — явление не столько редкое, сколько, в определенном смысле, аномальное. Гендерная диспропорция в пространстве провинциальных университетов, а в особенности филологических факультетов, — явление весьма традиционное. И хотя большинство выдающихся филологов (лингвистов и литературоведов) — мужчины, однако в настоящее время филологические факультеты университетов (не говоря уж о педуниверситетах) выпускают в основном девушек.

Еще буквально десятилетие назад подобная диспропорция объяснялась просто: юноши предпочитали факультеты, на которых есть военная кафедра, а филологические факультеты к таковым не относились. В настоящее время в большинстве вузов военные кафедры упразднены, однако молодые люди по-прежнему не стремятся на филфак, очевидно, не рассматривая филологию как «мужскую» науку. Имеет значение, безусловно, и преобладающий женский состав филологических факультетов. Попасть в исключительно женскую компанию считается в мужской среде не слишком престижным, в то время как перспектива провести несколько лет на факультете, где преобладает мужской контингент, достаточно привлекательна для девушек. Таким образом, срабатывает дискриминационный стереотип, согласно которому в общественном мнении прочно укоренилась установка именно на приоритетность мужского окружения.

Столь жесткий дефицит мужчин наблюдается в основном на классических факультетах, но отделения журналистики и литературного редактирования отличаются своей, особой статистикой. Филологический факультет традиционно считается «девичьим», и потому поступают на него юноши с особым менталитетом.

Существует несколько причин, которые способствуют такому выбору:

1. Полное равнодушие к науке вообще. Филология пред-

ставляется подобному претенденту предметом посылным, увлекательным и несложным.

2. Склонность к словотворчеству. В условиях провинции, где нет литературных институтов, филологический факультет — единственная возможность такого рода самореализации.

3. Умение ценить женское общество. Юношам, привыкшим вращаться в женском кругу и имеющим достаточное количество друзей-девушек, мужское общество кажется грубым, неинтересным и примитивным. Их любят женщины и презируют «настоящие мужчины». Подобные экземпляры, как правило, являются примерными сыновьями, благодарными внуками, любящими племянниками и становятся впоследствии хорошими отцами.

На филологических факультетах встречается и традиционный балласт: случайные люди, которым не удалось поступить на другие факультеты, в то время как проходной балл на филфак показался им приемлемым. Таким образом, даже весьма малочисленная группа студентов-юношей, обитающая на филологических факультетах, имеет сложную и многоаспектную структуру.

Несмотря на кажущуюся легкость, обучение на филологическом факультете для многих молодых людей является настоящим испытанием, поскольку их особое положение влечет за собой определенные сложности. Немногочисленные мужчины-преподаватели из чувства цеховой солидарности зачастую относятся к ним более снисходительно, в то время как женщины-преподаватели нередко подходят достаточно настороженно и предъявляют весьма суровые требования. Даже самые талантливые молодые люди чаще всего имеют более низкие оценки, нежели средние девушки-студентки, хотя среди юношей процент ярких, выдающихся личностей значительно больше. Здесь налицо различный подход к самому процессу обучения. Резко выделяясь из женской среды, как студенческой, так и преподавательской (на филологических факультетах большинство преподавателей — женщины), молодые люди ощущают себя в определенном смысле избранными, что и создает им дополнительные трудности. Их немногочисленность на филфаке и обуславливает выбор полоролевой стратегии поведения: стремление произвести необыкновенное впечатление, претензия на эксклюзивность и постоянное ожидание особого от-

ношения со стороны окружающих. В случае невозможности практического воплощения задуманной концепции гендерного поведения неизменно наступает частичное или полное разочарование, а потому никого не удивляет, что в большинстве случаев из шести студентов, поступивших на первый курс, до последнего удается доучиться только одному.

Многие молодые люди стремятся к лидерству, что соответствует мужскому менталитету, однако есть и такие, которые предпочитают находиться в арьергарде, беспрекословно признавая доминантный статус сокурсниц. Результатом активного вращения в женской среде является и частичная феминизация юношей-студентов.

Интересно, что к моменту окончания вуза многие молодые люди вступают в matrimониальные отношения со своими сокурсницами, таким образом демонстрируя некую кастовость, свойственную студентам филологических факультетов. Филологический факультет — это достаточно закрытое сообщество, и гендерные отношения внутри него строятся преимущественно на основе толерантности.

Юлия Слезкина,  
Елена Турутина

## ГЕНДЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗАХ ТОМСКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Город Томск принадлежит к числу старых городов Западной Сибири, он считается одним из крупных научных и образовательных центров России, в нем функционируют шесть государственных вузов, из которых только в двух преобладает гуманитарная направленность. Это старейший за Уралом Томский государственный университет и Томский государственный педагогический университет, признанные по рейтингу Министерства образования РФ за 2002 г. лучшими среди университетов и педагогических вузов Сибири и Дальнего Востока соответственно<sup>1</sup>.

Но если говорить о Томске в гендерном аспекте, можно заметить диссонанс между последними достижениями лучших

местных вузов и социальной ситуацией, включающей и взгляды населения на взаимоотношения полов. Приведем некоторые цифры. На 1 января 2000 г. численность населения Томской области составила 1 млн 72 тыс. человек. На долю женщин в общей численности приходится 553 тыс. человек (51,7 %), на долю мужчин — 518 тыс. (48,3 %). Среди городского населения доля женщин — 52 %. Проблема занятости в Томске и области остается одной из наиболее важных и актуальных. На 1.07.2000 г. на учете в службе занятости состояло 6,6 тыс. безработных женщин (68 % от общего числа безработных), хотя среди незанятого населения преобладают мужчины. При этом надо отметить, что отсутствие рабочих мест заставляет каждую третью безработную женщину устраиваться на работу на открытых (сезонных) рынках в любое время года, что является одной из причин роста заболеваемости репродуктивной системы.

Значительная разница в уровне зарплаты мужчин и женщин отмечается в промышленности (женские ниже на 31,1 %), на предприятиях транспорта (ниже на 34,2 %), на предприятиях связи (ниже на 43,4 %). Дискриминационный фактор в отношении женщин наблюдается по показателям роста заработной платы и величине бюджета прожиточного минимума (БПМ). Рост зарплаты у женщин в целом по экономике составил 35,9 %, у мужчин — 46,6 %. Величина БПМ за шесть месяцев 2000 г. для женщины в возрасте 16–54 лет составила 974,39 руб., что на 17,5 % меньше величины БПМ для мужчины трудоспособного возраста<sup>2</sup>. Очень мало женщин в органах исполнительной и представительной власти.

Для профилактики и решения вышеперечисленных и других социальных проблем и формирования толерантных отношений между полами существенным фактором представляется гендерное образование, которое должно стать неотъемлемой частью образовательного процесса. Под гендерным образованием мы понимаем осуществление учебного процесса (лекции, семинары, конференции и др.), направленного на осмысление гендерных теорий и практик, а также проведение исследований с целью выявления социальных проблем мужчин и женщин и формирования толерантных отношений между полами.

Основной тенденцией образования в постсоветской России является то, что государственное образование более не доминирует.



нирует, ограничиваясь лишь теми услугами, которые предусмотрены государственно-образовательным стандартом. Подобная ситуация создает условия для свободной конкуренции на рынке образовательных услуг, что ведет к формированию правовой, социальной и нравственной ответственности за их качество в системе образования.

В условиях перехода от индустриального к информационному типу общественной жизни образование является важнейшей сферой получения новых знаний как неотъемлемого социального ресурса, позволяющего не просто приспособиться к существующей действительности, но и активно ее преобразовывать. Таким образом, образование в целом выступает стержневым фактором адаптации человека, поэтому особенно важно содержание образовательного процесса, начиная с самого раннего возраста.

В детстве и юношестве закладываются основные социальные нормы, правила поведения и мировоззренческие позиции человека. Как известно, социализация детей происходит не только в семье, но и в учебно-образовательных учреждениях, в том числе и в вузах, что говорит о важности позиции педагога и преподавателя, его просвещенности и осведомленности в новых социальных практиках и теоретических разработках (в том числе и по вопросам гендерных отношений).

Если говорить о гендерном образовании в вузах города Томска, то можно отметить наличие на некоторых гуманитарных кафедрах отдельных спецкурсов по гендерной теории, характеризующихся в основном феминистской окраской и акцентирующих проблемы женщин («Женщины и общество», «Феминология», «История феминизма»). В то же время мужчины или вовсе не являются объектом рассмотрения, или же представлены в качестве субъектов дискриминации женщин. Таким образом, одной из главных задач развития гендерного образования в Томске, на наш взгляд, является не только количественное увеличение преподаваемых курсов и спецкурсов по гендерной проблематике на различных факультетах и специальностях вузов, но и качественное изменение содержания данных курсов: рассмотрение не мужчин или женщин в отдельности, а *гендерных отношений* в современном обществе.

Кроме того, необходимо отметить роль преподавателей, поскольку именно они передают не только новые знания в раз-

личных областях наук, но и социальные стереотипы (в том числе связанные со взаимоотношениями мужчин и женщин), уже неадекватные для современного этапа развития общества (культура, социально-экономическая сфера, политика, наука). Несмотря на традиционные представления о женственности как пассивности, слабости, нерациональности, сегодня в России (и в Томске в том числе) женщины активно осваивают социальное пространство. Таким образом, существует противоречие между традиционными взглядами на взаимоотношения полов и реальной общественной ситуацией, способствующее еще большему укоренению гендерного неравенства, преодоление которого возможно через гендерное просвещение преподавателей вузов.

Как уже отмечалось выше, мировоззрение человека начинает складываться в самом раннем детстве, поэтому гендерное образование для студентов томских вузов как будущих специалистов, профессионалов, а особенно будущих преподавателей и педагогов, которые напрямую взаимодействуют с подрастающим поколением, как просто людей, адаптирующихся в социальном пространстве, и родителей, воспитывающих своих детей, является одним из оснований успешной социализации и адаптации человека в современном обществе и существенным фактором толерантного отношения к каждому человеку (в том числе и по признаку пола). Причем, признавая за гендерным образованием мировоззренческую функцию, необходимо отметить целесообразность его распространения и в технических отделениях вузов.

При достаточно высоком уровне профессиональной подготовки в томских вузах гендерное образование остается на периферии образовательного процесса, можно сказать, оно и вовсе отсутствует. Такая ситуация характерна не только для Томска, но и для всей Сибири. Между тем значение томских вузов в образовательной и профессиональной системе Томской области и Сибири в целом достаточно существенно, ведь они обеспечивают кадрами многие отрасли экономики в различных городах региона. И отсутствие гендерного образования, набирающего стремительные темпы своего развития в европейских регионах России, может негативно сказаться на образовательном процессе, а следовательно, и на культурном развитии не только Томской области, но и за ее пределами. К тому же от-

сутствие гендерного образования в Сибирском регионе является одной из форм ущемления прав личности.

Таким образом, можно выделить следующие перспективные направления развития гендерного образования в г. Томске:

1) количественное увеличение преподаваемых курсов и спецкурсов по гендерной проблематике на различных факультетах и специальностях вузов;

2) качественное изменение содержания данных курсов, которые должны акцентировать внимание не на мужчинах или женщинах в отдельности, а на *гендерных отношениях* в современном обществе;

3) введение гендерного образования для студентов не только гуманитарных специальностей, но и технических факультетов и кафедр;

4) гендерное образование для преподавательского состава томских вузов.

Внедрение гендерного образования на базе томских вузов будет способствовать профессиональному и культурному развитию преподавателей и студентов, что, в конечном счете, поможет формированию толерантного отношения к людям (в том числе и по признаку пола, а точнее, гендера), профилактике и решению таких важных проблем гендерного неравенства, как безработица, бедность женщин и мужчин, развитие института отцовства и других социально-демографических и социально-экономических проблем.

<sup>1</sup> Рейтинг университетов за 2002 год // <http://www.philippov.ru/files0/files1/files19/files27/files429/docs/Rating0201.doc>; Рейтинг педагогических вузов за 2002 год // <http://www.philippov.ru/files0/files1/files19/files27/files429/docs/Rating0203.doc>

<sup>2</sup> Россия в цифрах: Статистический справочник / Госкомстат РФ. М., 2000. 51 с.

## ФИЛОСОФИЯ VS. ФЕМИНИЗМ: ОБЪЕКТИВНОСТЬ И МЕСТОПОЛОЖЕННОСТЬ

Я — студент философского факультета. Молодой человек, осваивающий философское знание, учась в группе, где преобладают девушки. Философия — мужское дело. Так принято считать. Абстрактность ее построений и универсализм ее заключений — по плечу лишь сильному полу. По крайней мере, возникает такое впечатление, когда задумываешься над тем, что известных женщин-философов — очень мало. В этих заметках я сначала остановлюсь на том, как объясняют свое отношение к феминизму американские философы-аналитики, а затем попытаюсь показать, почему шансы феминизма у нас на факультете — невелики.

В работе «Рациональность и реализм» Джон Серль обратился к нововведениям в системе образования США, к новым принципам формирования образовательных программ. При этом, открыто не выражая своего мнения по поводу нововведений, Серль лишь констатирует определенные факты. Его цель — показать различие между западной рационалистической традицией и идеями постмодерна, текстами феминисток и политически мотивированными исследованиями в науке. Для понимания того, как же возможно противопоставление аналитической философии и феминизма, нужно обратиться к рассмотрению основных принципов западной рационалистической традиции, изложенных Серлем. Всего принципов шесть, и они не являются чем-то неожиданным для нас.

*1. Реальность существует независимо от человеческих представлений.*

Этот принцип объяснен Серлем очень просто: если человек умирает, то в мире почти ничего не изменяется. Мир имеет свои законы, развивается и не зависит от наших соображений.

*2. По крайней мере одна из функций языка состоит в том, чтобы передавать значения от говорящих к слушающим, и в ряде случаев эти значения позволяют говорить об объектах и положении дел в мире, которые существуют независимо от языка.*

Таким образом Серль доказывает, что язык имеет коммуни-

кативную и дескриптивную функции и что с помощью языка возможна и коммуникация, и описание реальности.

### *3. Истина — это проблема точности отображения.*

Здесь он говорит о двух основных концепциях истинности, корреспондентной и концепции «раскавычивания». Я не буду слишком детально рассматривать этот пункт, но скажу лишь о том, что главное в этих концепциях, чтобы утверждение соответствовало факту или действительности. Истина — это отношение, и Серль говорит лишь о проблемах того, что и как относится.

### *4. Знание — объективно.*

Этот пункт и является самым основным для нас, в том смысле, что интерпретация аналитической традиции приходит в противоречие с упомянутыми образовательными стандартами США, с «новой модой» в университетах. Серль кратко и ясно выразил суть этого принципа: «знание не зависит от субъективных установок и чувствований отдельных исследователей и не порождается ими». Здесь — главное расхождение западной рационалистической традиции и с феминизмом, и с постмодернизмом. Для них, как считает Серль, характерна ошибка *ad hominem*, то есть генетическая ошибка, когда теория, наука или исследование ценны не потому, что являются объективным знанием, а потому, что могут способствовать социальным и политическим преобразованиям. Теория может быть объективной по всем научным стандартам, может являть собой пример точности и простоты для понимания, но если она, например, выработана сексистами, то она сексистская, и соответственно не может быть и речи о ее научности и приложении к жизни.

### *5. Логика и рациональность формальны.*

Пятый принцип достаточно ясен для понимания: Серль говорит о том, что рациональность, как и логика, ни к чему не обязывают. Они — вне политики, и из них не следует далеко идущих социально-политических выводов. Логика работает с аксиомами, правилами вывода, и если мы берем аксиому за основание и используем правило вывода, то с необходимостью придем к истинному следствию. Для рациональности и логики важны именно форма знания и его структура, а не содержание.

*6. Интеллектуальные стандарты не могут быть ничьей собственностью. Существуют и объективные, и ин-*

*терсубъективные критерии для оценки интеллектуальных достижений и интеллектуального совершенства.*

Западная рационалистическая традиция, настаивает Серль, не является утвержденным стандартом, она лишь результат обобщения методологических принципов европейской науки, начиная с античности и заканчивая современностью. Философы и ученые за сотни лет путем множества споров, доказательств и опытов выработали набор обязательных критериев для изучения знания, для нахождения истины, для обоснования гипотез и предположений. Для логики есть объективные, полностью не зависящие от чьего-то произвола правила, без которых невозможен переход от одних знаний к другим. Логика связи есть объективное правило. Сомнительно, чтобы кто-то присвоил себе право утверждать, что от его воли зависит следствие, выведенное с помощью *modus ponens*. Полная объективность возможна для логики, а для гуманитарных дисциплин есть другой критерий — интерсубъективность. Под интерсубъективностью понимается возможность определения и проверки знаний и суждений с помощью других субъектов-носителей знания, то есть с помощью множественности оценок. Интерсубъективность лишь приближает к объективности, но и она дает достаточные основания для суждений о том, что является шедевром, а что нет, где гениальность, а где лишь «газетный юмор».

В значительной части современного знания эти принципы часто используются по умолчанию и не вызывают никаких споров. В спор с этой традицией вступают феминистские авторы, а также представители постмодернистской философии, настаивающие на сфабрикованности идеалов объективности и на исторической релятивности результатов научного познания. Их доводы кажутся Серлю (как и многим другим представителям аналитической традиции) совершенно необоснованными. При этом в рассматриваемой мною статье основания феминистской эпистемологии изложены Серлем достаточно приблизительно, он не ссылается на конкретные издания, из которых почерпнуты критикуемые им идеи. Серль говорит от своего лица о новых кафедрах женских исследований и заказах на исследование проблем трансвеститов в XVIII в., не называя, в каких университетах эти кафедры появляются и от кого поступают такого рода заказы.

Серль формулирует следующие принципы, лежащие в основе отношения феминизма к науке и философии.

1. Рациональность, истина и соответствие являются маскулинистским инструментом угнетения.

2. Научная теория имеет, как минимум, еще один критерий оценки помимо всех традиционных, причем он является главным — возможность использования теории в целях изменения социальных и политических условий.

3. Женщины имеют собственную картину мира, отличную от мужской, причем различия в этих картинах являются непреодолимыми.

4. Наука на протяжении всей истории развивалась по мужским стандартам, преимущественно мужчинами, на основе мужской логики, поэтому она является орудием, средством и инструментом угнетения женщин.

5. Язык, на котором говорит «мужская» наука, не может быть адекватным средством выражения для женщин.

Таким образом, можно сказать, что западная рационалистическая традиция — это мир мужчин, что наука даже в своей самой совершенной объективности делит мир на мужской и женский, а отсюда — естественное удвоение Рациональности, Реальности, Логики, Истины, Науки. Здесь мы приходим к довольно трудным вещам: сама философия теряет свои основания в человеке вообще и должна находить их лишь в «человеке-мужчине» и «человеке-женщине», не смешивая их. Возможно, в этом тоже проявился кризис классической философии и антропологии с ее «человеком вообще».

Можно сказать, что аналитические философы, такие как Джон Серль, Хинтикка, Бертран Рассел, даже и не предполагали, что возможен подобный взгляд на науку, философию и объективность. Ведь аналитическая философия имеет своими отличительными чертами аккуратность в использовании языка, точность при доказательствах. Многие аналитические философы были также озабочены созданием языка, в котором невозможны логические парадоксы и который обладал бы незамкнутой семантикой. По умолчанию в их теориях и работах говорилось о человеке. За ним виделся «говорящий» и «мыслящий» человек, в общем, источник высказываний, суждений и идей.

Если же обратиться к так называемой феминистской эпистемологии, то можно встретиться с очень оригинальными и не-

похожими на традиционные взгляды мыслями. Например, во введении к хрестоматии по феминистским текстам есть такое замечание о рациональном субъекте: «Субъектность прозрачна лишь по видимости. На самом деле рациональный субъект — это агент, порождающий и воспроизводящий фаллоцентричный(ый) дискурс, который исключает *иное* из познания. В результате такого эпистемологического исключения множество *иных* субъектов оказываются не представленными в социальной мысли. В том числе и женщина как *иная* субъектность “поет чужим голосом”, т. е. либо определяется через фаллические значения культуры, либо не находит выражения вовсе. Дилемма невыразимости женской субъектности и необходимости в ее выражении постоянно воспроизводится в феминистском дискурсе».

Реальность, Рационализм, Логика — фаллологоцентричны, можно даже сказать, что самая простая бинарная или булева логика имеет только две возможности: истинность и ложность. Она бинарна по сути, как бинарно и первобытное мышление с его разделением на активное и пассивное. Логика так же бинарна, как и оппозиция «естественное и искусственное». Получается, что женщинам отводиться роль пассивных, второстепенных субъектов в современной научной традиции. Другие авторы хрестоматии говорят об особенностях феминистского дискурса: феминистский дискурс исходит из того, что отождествление мужского с общечеловеческим, присущее основным социальным теориям, зиждется на классических когнитивных дуальных оппозициях культуры и природы, активного и пассивного, рационального и иррационального, мужского и женского. Простое дуалистическое мышление, работающее в режиме бинарных оппозиций, дискурсивно соответствует иерархии властных отношений господства и подчинения и потому должно быть отвергнуто. По их мнению, *женская логика* как логика отношений, соучастия, договоренности является не менее эффективной, чем логика абстрактная и инструментальная, приписываемая мужчинам. Это, повторюсь, интересные мысли, но как их «вписать» в те многочисленные классические дисциплины, что мы изучаем, — не совсем понятно. К тому же возникает следующий вопрос: рожают ли те женщины, что меня окружают, желание теоретически осмыслить их опыт или хотя бы прислушаться к тому, что пишут феминистские авторы?



На первый взгляд кажется, что разница между юношами и девушками, изучающими философию, никакой роли не играет, может показаться даже, что особой разницы и нет. Остаются формальные половые различия, окопчания фамилий и все. Кажется, что так и есть, — все одинаковы, и любое возможное различие порождается лишь индивидуальностью, личными способностями и качествами. Если человек умен и организован, то, как правило, учится он лучше. Если же он или она учатся так, что, кажется, что они лишь хорошо проводят время, то они не заинтересованы ни в собственных достижениях, ни в оценках, ни в научной работе. Понятно, что по тому, как человек учится, о нем создается основное, преобладающее впечатление, а все остальные характеристики лишь дополняют его. Когда ты учишься в учебном заведении, все твои способности направлены на учебу, на получение и усвоение новой информации. Здесь тоже нет проблем, ведь никто не делит академическое образование на женское и на мужское. Нет различий в программах, нет различий в стандартах, нет различий в оценках, которые бы прописывались в документах. Кажется, что и самый эффективный способ учиться — универсален, одинаково подходит и для девушек, и для юношей. Итак, при поверхностном рассмотрении кажется, что различия между девушками и юношами не играют особой роли в плане обучения.

Но не все обстоит так, как кажется. На мой взгляд, разница между девушками и юношами важна в студенческой группе. Здесь вступают в силу уже другие особенности, как мне кажется, чисто психологического и ролевого характера. Можно отметить несколько заметных различий, касающихся формы поведения, стиля работы на семинарах и учебной деятельности. Юноши чаще говорят на семинарах, юноши чаще активно представляют свою позицию, с легкостью критикуя чьи-либо мнения и вступая в дискуссию с преподавателем и другими студентами. Получается, что им легче вести активный диалог и просто говорить и что-то обсуждать. Самым показательным является то, что юноши даже на лекциях ввязываются в споры, спрашивают о чем-то преподавателей, тонко подмечая неточности и слабые места. Девушки гораздо реже вступают в открытый обмен мнениями на лекциях, реже поправляют преподавателей. Но они чаще используют другие способы получения отличных оценок и «автоматов». Они чаще берут докла-

ды, то есть что-то обязательное, что нельзя отменить и за что преподаватель точно поставит отметку. Они хотят быть уверенными в том, что им дадут слово, что они смогут высказать свое мнение и отстоять свою позицию. Картина вырисовывается следующая: сообщения, доклады чаще остаются за девушками, а обсуждение и критика — за юношами, хотя и те и другие и делают доклады, и обсуждают их. Разница между ними выражается именно в том, *как* они учатся и *какими* способами достигают успеха. Девушки получают отличные оценки, дипломы с отличием, и здесь их больше, но только потому, что они упорно готовятся, читают, конспектируют, проводят по десять часов в неделю в читальном зале.

В группе такого рода различия порождают некоторое разделение труда, приводящее к достаточной слаженности и легкости в освоении материала. Девушки и юноши просто договариваются о том, кто и что будет делать. У кого-то хороший почерк, кому-то лучше даются доклады, кто-то легко, быстро и логично мыслит, кто-то хорошо анализирует, а кто-то может все это сразу. Девушки и юноши объединяются для облегчения своей работы — все работают на один результат. В этом случае больше удовлетворенности учебным процессом, все получается — сессии сдаются на хорошие оценки, подготовка к зачетам ведется группой, где каждый объясняет по вопросу и в итоге знания доходят до всех. Но это в моей группе. В других группах бывают чисто мужские или чисто женские компании, которые редко перемешиваются и контактируют. Учатся они по разные стороны, и главным критерием деления выступает у них именно пол. У кого-то дружба со школы, кто-то вместе работает, но не это главное. Как мне кажется, все принесено еще из начальной школы, когда мальчики всегда отдельно от девочек, и друг для друга они выступают только как нечто чуждое, неправильное и заведомо не понимающее друг друга. Здесь итог другой — зависть. Девушкам непонятно, как можно, толком не читая книг, не конспектируя, получать «отлично», когда они тратят часы на то же самое. Юноши обычно не понимают, как можно так «механически» изучать философские предметы, делая доклады лишь для оценок, но не для собственного понимания, поэтому о сотрудничестве никто не задумывается.

Девушки готовятся к каждому семинару, читают и конспектируют, а многие юноши просто внимательно слушают и сразу

же, «не отходя от кассы», вступают в дискуссию, критикуют, задают вопросы. Часто девушки просто молчат, и дело не в том, что им нечего сказать или они не владеют темой, а в том, что они не могут себя заставить говорить, что их иногда не устраивает такая форма обсуждения, что просто им юноши не дают сказать и слова. Сам по себе разговор, дискуссия по поводу проблемы, заявленной преподавателем, как мне кажется, не очень интересует девушек. Понятно, что не всех и не всегда, но я сам видел такие ситуации в своей группе, когда юноши в группе специально замолкали, чтобы дать другим поговорить, высказать новые мысли, да и сам я иногда предлагаю девушкам сказать то, что они держат «при себе». Несколько попыток изменить ситуацию в свою сторону обычно бывает, но, как правило, говорят больше юноши, а «доклаживают» девушки. В итоге знания девушек более «книжные», «конспективные», а знания и умения юношей уже скорее в сфере дискурса, когда пужно мгновенно реагировать на вопрос и самому быть крайне точным и логичным по форме и по содержанию высказываемых мыслей. И если заглянуть чуть дальше, то получается, что девушки пересказывают мужские мысли, мужскую науку. Ведь подавляющее большинство научных изданий, книг и статей написано мужчинами. Если посмотреть на литературу — это очевидно, на философию — еще очевиднее, если на инженерное знание — все так же. Вот и получается, что девушки выступают в роли пересказчиц неженской науки для обсуждения неженским общественным мнением.

Дело не в патологической наглости юношей и скромности девушек. Мне кажется, что дискуссия и тот способ обсуждения проблем в гуманитарных дисциплинах, который принят сейчас в университетах, все-таки является мужским детищем, и он пригоден для чисто мужской лидерской психологии. Это юношам удобнее «затыкать» соперников, а о девушках даже речи не идет. Самое главное, чего обычно пытаются добиться от студентов преподаватели — нахождение истины и решение проблемы — часто не вызывает интереса у девушек. Истина часто «проходит» мимо них, и это очень обидно видеть, и очень неудобно для тех, кто все-таки доискивается истины с помощью дискуссий. Предмет становится неинтересным. Девушки и юноши, изучая одно, учатся разному, имеют общую мотивацию к обучению, но выбирают, руководствуясь каждый своей логи-

кой, и здесь уже очевидно, что девушки и юноши никуда не ушли от общепринятых ролей и стереотипов поведения. Ситуацию меняет лишь то, что появилась возможность выбора и возможность обоснования своего поведения, своих целей и интересов. Сейчас нет неприемлемых ролей и мотивов, ведь главное, если ты студент, — отличные знания.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Андреева Ирина** — кандидат философских наук, доцент (Омск); область интересов — социальная теория, гендерные исследования.

**Баразгова Евгения** — доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой теории и истории социологии Уральского государственного университета им. А. М. Горького (Екатеринбург); область интересов — современная западная социология, социология рисков, гендерные исследования; [evgenia.barazgova@usu.ru](mailto:evgenia.barazgova@usu.ru)

**Бобылева Виктория** — аспирантка факультета управления Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург); область интересов — социальный менеджмент, гендерные исследования; [marchvictoria@mail.ru](mailto:marchvictoria@mail.ru)

**Борисов Сергей** — доктор культурологии, профессор кафедры философии и социологии Шадринского государственного педагогического института; область интересов — социология и культурантропология пола и детства, история повседневности, краеведение; [borisov@shadrinsk.nets.ru](mailto:borisov@shadrinsk.nets.ru)

**Гредновская Елена** — старший преподаватель кафедры философии Южно-Уральского государственного университета (Челябинск); область интересов — философия и социология сексуальности; идентичность транссексуалов; [eva66@mail.ru](mailto:eva66@mail.ru)

**Гудова Маргарита** — кандидат философских наук, преподаватель Уральского государственного технического университета-УПИ им. С. М. Кирова (Екатеринбург); область интересов — философия и социология пространства, гендерные репрезентации в культуре.

**Денежкина Анна** — ассистент кафедры экономики и социологии труда Омского государственного университета; область интересов — трудовые отношения, организационная культура.

**Ершова Ирина** — кандидат философских наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии фа-

культета психологии Уральского государственного университета им. А. М. Горького (Екатеринбург); область интересов — социальная психология.

**Ефремов Валерий** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка филологического факультета Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург); область интересов — теории языковой личности, гендерные исследования; [ev@ve8534.spb.edu](mailto:ev@ve8534.spb.edu)

**Кислова Лариса** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы Тюменского государственного университета; область интересов — гендерные проблемы в современной драматургии и кинодраматургии; новая «женская драма»; [muizilka@t72.ru](mailto:muizilka@t72.ru)

**Козловская Ольга** — кандидат философских наук, доцент факультета социологии и политологии государственного университета им. А. М. Горького (Екатеринбург); область интересов — история женского движения, права женщин, гендерные исследования.

**Ладыкина Татьяна** — преподаватель общегуманитарных и социально-экономических дисциплин Омского юридического института, преподаватель кафедры теории и истории мировых культур Омского государственного университета; автор кандидатской диссертации на тему «Феминизм в культуре постмодерна»; область интересов — теория и методология гендерных исследований, феминистская теория, современная западноевропейская философия, этика; [ladykina@mail.ru](mailto:ladykina@mail.ru)

**Литовская Мария** — доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы XX века Уральского государственного университета им. А. М. Горького (Екатеринбург); инициатор цикла конференций «Русская женщина»; область интересов — советская культура и литература, гендерные репрезентации в массовой культуре; [marialiter@dialup.mplik.ru](mailto:marialiter@dialup.mplik.ru)

**Мамаева Валерия** — кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и социологии труда Омского государственного университета; область интересов — трудовые отношения, организационная культура; [maeva@eco.univer.omsk.su](mailto:maeva@eco.univer.omsk.su)

**Мартишина Наталья** — профессор кафедры истории философии и культурологи ОмГУПС, доктор философских наук;

область интересов — теория ценностей, социальная теория, парапсихология, гендерные исследования; alnat@alesh.omsk.ru

**Роганина Елена** — студентка четвертого курса кафедры социальной антропологии и социальной работы Саратовского государственного технического университета; область интересов — гендерная социология, организационная психология, гештальт-подход в психотерапии; beam1@rol.ru

**Рыгина Лика** — ассистент кафедры социальной антропологии и социальной работы Саратовского государственного технического университета, научный сотрудник Центра социальной политики и гендерных исследований СГТУ; область интересов — гендерный анализ культурных репрезентаций в СМИ, PR как инструмент продвижения «третьего сектора»; mail17@yandex.ru

**Рудакова Ирина** — преподаватель Уральского института туризма (Екатеринбург); область интересов — методические основы обучения коммуникативным навыкам, межкультурная коммуникация; irina@gudakova.ru

**Севастьянко Алена** — кандидат философских наук, ассистент кафедры онтологии и теории познания Уральского государственного университета им. А. М. Горького (Екатеринбург); область интересов — современная западная философия, философия переживания, гендерные репрезентации в кинематографе.

**Серго Юлия** — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русской литературы XX века Удмуртского государственного университета (Ижевск); область интересов — современная русская проза, творчество Л. Петрушевской; jsfergo@udmnet.ru

**Серова Ирина** — доктор философских наук, профессор кафедры философии Пермской медицинской академии; область научных интересов — философия здоровья, теория ценностей.

**Серова Марина** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы XX века Удмуртского государственного университета (Ижевск); область научных интересов — литература серебряного века, творчество А. Ахматовой; serova@udm.ru

**Слезкина Юлия** — ассистент кафедры социальной работы философского факультета Томского государственного университета; область интересов — гендерные исследования, феминизм

нистские теории социальной справедливости, феминизм и женское движение; tearly@rambler.ru

**Смагина Марина** — аспирантка кафедры социальной философии Уральского государственного университета им. А. М. Горького (Екатеринбург); область интересов — социальный конструктивизм, неофрейдизм; marina\_smagina@mail.ru

**Смирнова Анна** — аспирантка кафедры общей социологии и феминологии Ивановского государственного университета; область интересов — теория образования, гендерные исследования; anyasmir@yandex.ru

**Трубина Елена** — доктор философских наук, профессор кафедры социальной философии Уральского государственного университета им. А. М. Горького (Екатеринбург); область интересов — современная американская философия, постсоветская субъективность, повествования и идентичности, урбанистика; gla66@r66.ru

**Туругина Елена** — ассистент кафедры социологии Томского государственного педагогического университета; область интересов — феномен любви и гендер, гендерное образование; tearly@rambler.ru

**Турыгина Наталья** — аспирантка факультета философии Европейского гуманитарного университета (Минск). Область интересов — вопросы эпистемологии и методологии в феминизме; n\_turygina@yahoo.com

**Ушакин Сергей** — кандидат политических наук, докторант кафедры социокультурной антропологии Колумбийского университета (Нью-Йорк); область интересов — философия и антропология власти, проблемы идентификации; oushakine@columbia.edu

**Шабурова Ольга** — кандидат философских наук, доцент кафедры социальной философии Уральского государственного университета им. А. М. Горького (Екатеринбург); область интересов — политическая философия, гендерные исследования, философия повседневности, массовая культура; rosno\_eburg@mail.ru

**Шорэ Элизабет** — доктор наук, профессор кафедры славистики, декан филологического факультета университета г. Фрайбург, Бройсгауз (Германия), уполномоченная по делам



женщин в университетах земли Баден-Вюртемберг; область интересов — славистика, гендерные исследования.

**Хрыкин Андрей** — студент третьего курса философского факультета Уральского государственного университета им. А. М. Горького (Екатеринбург); область интересов — аналитическая философия, философия истории;  
angyda@yandex.ru

Научное издание

ГЕНДЕРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ГЕНДЕРНАЯ ПОЛИТИКА В ВУЗЕ  
Сборник статей

Редактор *О. А. Виноградова*  
Верстка *Л. А. Хухаревой*  
Ответственный за выпуск *Ф. А. Еремеев*

Лиц. ИД № 05974 от 01.10.2001.

Подписано в печать 16.12.2003. Формат 84 × 108/32.

Уч.-изд. л. 19,7. Бумага офсетная. Гарнитура Peterburg.

Печать офсетная. Тираж 200 экз. Заказ 2512.

Издательство Уральского университета  
620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

Отпечатано в ИПЦ «Издательство Уральского университета»  
620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4